

21ste -eeuws leiderschap in onderwijs|onderzoek

Citation for published version (APA):

Basten, F. M. R. C., Geijssel, F., Vermeulen, M., Evers, A. T., & Draaisma, A. J. (2019). *21ste -eeuws leiderschap in onderwijs|onderzoek*. Nationaal Regieorgaan Onderwijs|onderzoek (NRO).

Document status and date:

Published: 01/07/2019

Document Version:

Publisher's PDF, also known as Version of record

Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

<https://www.ou.nl/taverne-agreement>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 06 May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



Onderwijsleiders21

21^{ste}-eeuws leiderschap in onderwijs|onderzoek

NRO project nr. 405-15-545



dr. F. Basten

prof. dr. F. Geijssel

prof. dr. M. Vermeulen

dr. A. Evers

dr. A. Draaisma

Met bijdragen van drs. M. Vaessen, prof. dr. M. de Laat, prof. dr. J. Kessels, dr. C. de Wolff en dr. F. Meijers

Juli 2019

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Summary	5
<i>1 Praktijkgericht onderzoek ter ontwikkeling van 21^{ste}-eeuws schoolleiderschap</i>	<i>7</i>
1.1 Samenstelling projectteam: leidinggevend en onderzoekers	8
1.2 Beoogd en daadwerkelijk projectverloop	9
1.3 Onderzoeksvragen en indeling van dit rapport	13
<i>2 Methode van verbazing</i>	<i>14</i>
2.1 Verontrustende signalen	14
2.2 Abductie als methode	15
<i>3 Lessen over 21^{ste}-eeuws leren</i>	<i>18</i>
3.1 Participatief onderzoek – van methode naar paradigma	18
3.2 Epistemologische uitbreiding	19
3.3 Begripsontwarring	21
3.4 Schakeltaal	22
3.5 Het agendaloze gesprek en de ‘we zijn niet netjes en beleefd’ regel	24
3.6 Schoolleiders de wereld van onderzoek in	26
3.7 Van vraaggestuurd naar vraagstukgestuurd	27
3.8 Van evidence-based naar practice-based besluitvorming	28
3.9 21 ^{ste} -eeuwse onderzoekers	29
3.10 Waarde van abductie als methode van verbazing	29
<i>4 Conclusies en nabeschuiving</i>	<i>31</i>
4.1 Samenvatting en conclusies per onderzoeksvraag	31
4.2 Beantwoording van de centrale vraag	32
5.4 Nabeschuiving	32
Referenties	34
Bijlagen	39
1 Kwalitatief onderzoek	40
2 Begrippenlijst	49
3 Dataverzameling projectfase 3	57

Samenvatting

De afgelopen decennia zijn we gewend geraakt aan het idee van 21^{ste}-eeuwse vaardigheden: creativiteit, kritisch denkvermogen, digitale geletterdheid, probleemoplossend handelen, communiceren en samenwerken, sociaal-culturele sensitiviteit en zelfregulerend vermogen zoals die passen bij de vraagstukken in onze huidige tijd. Die noden niet alleen tot het aanleren van inhoud en gedrag, maar ook tot het steeds opnieuw kunnen leren van steeds weer nieuwe inhoud en nieuw gedrag, oftewel leren leren.

Twee besturen voor basisonderwijs hebben in samenwerking met onderzoekers subsidie geworven voor een praktijkgericht onderzoeksproject, waarvan we in deze publicatie verslag doen. ‘Onderwijsleiders21’ is gestart vanuit het idee dat als leerlingen in het basisonderwijs zich moeten oefenen in 21^{ste}-eeuwse vaardigheden, zij dit het beste doen onder begeleiding van leraren die deze vaardigheden zelf blijvend ontwikkelen. Volgens de theorie biedt leren in netwerken leraren gelegenheid zich samen professioneel te ontwikkelen en is hiervoor een combinatie van transformatief en gespreid leiderschap nodig.

De doelstelling van het project was om inzicht te verwerven in het leiderschap dat nodig is om leernetwerken in basisscholen te doen slagen, opdat de scholen kunnen gaan functioneren als 21^{ste}-eeuwse leergemeenschappen met een netwerkmodel én voldoen aan formele eisen voor onderwijskwaliteit en zorg. De centrale vraag was hoe schoolleiders daartoe 21^{ste}-eeuws leiderschap kunnen ontwikkelen. De intentie was om het onderzoekend vermogen van de schoolleiders te vergroten, onder andere door hen te laten kennismaken met verschillende perspectieven uit hierboven genoemde theorie.

Dertien schoolleiders vanuit de twee besturen en een onderzoeksteam participeerden in het project. Voor het onderzoek werden data verzameld op gezamenlijke ontwikkeldagen, in aanvullende (groeps)interviews en in ontwerpessies. De analyse van de gegevens uit de eerste helft van het vierjarige project liet zien dat de schoolleiders vooral vragen en dilemma’s hadden rond de organisatie van leernetwerken en het sturen op de uitkomsten daarvan. De schoolleiders waren weinig bezig met processen van (collectief) leren in de netwerken. Een uitkomst waar de schoolleiders vooral op hoopten, bleek de ontwikkeling van een onderzoekende houding bij de leraren te zijn. ‘Onderzoek’ werd gezien als middel om een doel te bereiken. Het ondersteunen bij leren onderzoeken of ontwikkelen van een onderzoekende houding gaven zij daartoe veelal projectmatig vorm. Kennis werd gezien als iets wat je van buiten naar binnen haalt, niet als iets wat je samen maakt. Gespreid leiderschap werd vooral toegepast als een vorm van delegeren en sommige schoolleiders waren tevreden over hoe ze daarin slaagden, maar merkten op het eigen initiatief tot leren te missen bij veel van hun leraren. Tegelijkertijd gaven schoolleiders aan dat zij diepgang en kritisch denken belangrijk vonden, zodat er ook ruimte kon ontstaan om buiten de kaders aan het nieuwe te werken. Ze misten echter vaardigheid om leraren daarin te begeleiden.

Halverwege het project is daarom meer ingezet op het ondersteunen van de onderzoekende houding van de schoolleiders zelf en werd de inzet om het project als leerruimte anders in te richten: niet meer theorie aanreiken die wel of niet werd toegepast, maar samen onderzoeken hoe ‘leren onderzoeken’ eigenlijk gaat in een 21^{ste}-eeuwse context. In ontwerpessies zijn onderzoekers en schoolleiders samen op zoek gegaan naar zogenaamde schakeltaal: woorden en beelden over onderzoek en kennis die in een multidisciplinaire samenwerking ontstaan en voor alle partijen verhelderend zijn. De reflecties van de schoolleiders in dit laatste deel van het project en de analyses van de onderzoekers over het verzamelde materiaal en het proces waar zij zelf deel van uitmaakten,

leiden tot een set van lessen, waaronder het belang van vraagstukgestuurd leren ter onderscheiding van vraaggestuurd leren.

Ter beantwoording van de centrale onderzoeksvraag concluderen we dat de schoolleiders het moeilijk bleven vinden om hun leraren intellectueel uit te dagen. Leren gaat gepaard met spanningen, zeker als het nieuwe ver weg staat van het bekende. Qua ‘leren onderzoeken’ heeft dit project opgeleverd dat niet alleen de schoolleiders, maar ook de onderzoekers hun 21^{ste}-eeuwse vaardigheden hebben geoefend. De uitkomsten van dit project, zoals beschreven in dit rapport, zijn dan ook bruikbaar voor schoolleiders én onderzoekers bij vragen en dilemma’s die ontstaan als ze een 21^{ste}-eeuwse onderzoekende houding willen ontwikkelen en ondersteunen.

Summary

In the past decennia we have grown accustomed to the idea of 21st century skills: creativity, critical thinking, digital literacy, problem-solving, communication, collaboration, sociocultural sensitivity and self regulation as they address the issues in our current time. These issues require not only learning new contents and behaviours, but also the ability to keep renewing ones learning of new contents and new behaviours, in other words, learning to learn.

Two school boards for primary education and a team of researchers collaborated to acquire funding for the practice-based research of which we report in this publication. ‘Schoolleaders21’ started with the idea that if primary school students are to develop 21st century skills, they will do so best under the guidance of teachers who keep developing these skills themselves. According to theory, learning in networks offers teachers the opportunity to develop professionally and collectively. Theory also suggested that this requires a combination of transformative and distributed leadership.

The aim of this project was to develop insight into the leadership needed to make learning networks in primary schools successful, so that schools can function as 21st century learning communities with a network model *and* meet formal demands of educational quality and care. The central question was how school leaders can develop 21st century leadership for this purpose. The intention during the project was to increase the inquisitiveness of school leaders, among others by introducing them to different perspectives from afore-mentioned theories.

Thirteen school leaders from the two boards and a research team participated in the project. For the research, data was collected during joint development days, in additional (group) interviews and in design sessions. The analysis of the data from the first half of the four-years project showed that school leaders mostly struggled with the organization of the learning networks and the steering towards the outcomes. An outcome the school leaders particularly hoped for, turned out to be an inquiring attitude of the teachers. They were less concerned with the (collective) learning processes within the networks in itself. ‘Research’ was seen as a means to an end. Their support in learning to research or developing an inquiring stance was mostly shaped as if this was a project. ‘Knowledge’ was considered as something one can bring in from the outside, not as something people construct collaboratively. Distributed leadership was mostly applied as a form of delegation and some school leaders were satisfied with how they succeeded, but noted that they missed the initiative to learn in many of their teachers. At the same time, school leaders pointed out that they thought depth and critical thinking were important, so that space could be created for teachers to work on new, outside the box issues. However, they missed the skills to support their teachers in this.

Halfway through the project, the focus was therefore more on supporting the inquiring stance of the school leaders themselves and the commitment was to redesign the project as a different kind of learning space: not handing over theory that was or was not applied in practice, but collaboratively research how ‘learning to research’ actually goes in a 21st century setting. In design sessions, researchers and school leaders jointly tried to cocreate so-called link language: words and images about research and knowledge that emerge from a multidisciplinary collaboration and are enlightening for all parties. The reflections of the school leaders in this final part of the project and the researchers’ analyses of the collected data and of the process of which they

themselves were part, resulted in a set of ten lessons, among which the importance of the difference between demand-driven and issue-driven learning.

To answer the central research question, we conclude that school leaders continued to find it difficult to intellectually challenge their teachers. Learning comes with tensions, especially when the new is far from the known. As for ‘learning to research’, this project has shown that not only the school leaders but the researchers also have practiced their 21st century skills. The findings of this project, as described in this report, are therefore useable for both school leaders and researchers with issues and dilemmas that emerge when they want to develop and support the development of a 21st century inquiring stance.

1 Praktijkgericht onderzoek ter ontwikkeling van 21^{ste}-eeuws schoolleiderschap

De afgelopen decennia zijn we gewend geraakt aan het idee van 21^{ste}-eeuwse vaardigheden: creativiteit, kritisch denkvermogen, digitale geletterdheid, probleemoplossend handelen, communiceren en samenwerken, sociaal-culturele sensitiviteit en zelfregulerend vermogen zoals die passen bij de vraagstukken in onze huidige tijd. Die noden niet alleen tot het aanleren van inhouden en gedrag, maar ook tot het steeds opnieuw kunnen leren van steeds weer nieuwe inhouden en nieuw gedrag, oftewel leren leren. Het onderwijs staat daarmee voor grote uitdagingen. Scholen zijn verantwoordelijk voor de borging van de ons vertrouwde onderwijskwaliteit én voor de ontwikkeling van 21^{ste}-eeuws onderwijs dat leerlingen helpt die vaardigheden te ontwikkelen, die in de toekomst van belang zijn. Over die toekomst weten we maar één ding zeker: wij kunnen op dit moment niet of nauwelijks bevatten wat die behelst. Ontwikkelingen in mondialisering, technologie, connectiviteit en maatschappelijke ongelijkheden stellen ons nu al voor onvoorziene uitdagingen. Om die aan te gaan, moeten vaardigheden als creativiteit, kritisch denkvermogen, digitale geletterdheid, probleemoplossend handelen, communiceren en samenwerken, kritisch omgaan met informatie, en zelfregulerend vermogen (Voogt & Roblin, 2012) zo geoefend en ingezet worden, dat ze passen bij de vraagstukken van de 21^{ste} eeuw. Creativiteit gaat bijvoorbeeld niet meer alleen om het scheppen van nieuwe producten, maar ook om het bricoleren van je eigen levensloop (Diepstraten, 2006) en het actief genereren van oplossingen voor nog ondenkbare problemen (De Bono, 1970).

Sommige van deze nieuw ingevulde/nog in te vullen vaardigheden zijn goed te ontwikkelen binnen de bestaande school(cultuur), maar andere vragen om nieuwe manieren van omgaan met leerlingen en daarmee om een cultuurverandering (Harris et al., 2007). Bij cultuurverandering zijn groepen mensen collectief aan het leren. De verandering is niet het resultaat van de sturing van een individu of kleine groep mensen, maar ontstaat uit collectief handelen over een langere periode (Spillane et al., 2008). Om hieraan in een situatie van onvoorspelbaarheid enigszins richting te kunnen geven, hebben scholen veranderingscapaciteit en innovatief vermogen nodig; condities die bevorderen dat de mensen die samen het onderwijs verzorgen en de schoolorganisatie vormen niet alleen op hun routines voortbouwen, maar ook voortdurend aan het leren zijn en nieuwe omstandigheden aangaan, en dat leren zelf tot nieuwe routine maken. Gezien de behoefte en noodzaak om samen te blijven leren, is het niet verwonderlijk dat er in deze tijd sprake is van een opkomst van allerlei netwerken in het onderwijs, zoals professionele leergemeenschappen, communities of practice, docentontwerpteams en leernetwerken (März et al., 2018).

Zo ook in twee schoolbesturen voor basisonderwijs in Midden-Limburg. In dit verslag hebben deze twee besturen geanonimiseerde namen: Stichting Sierappel en Stichting Tulpenboom. Met beide besturen is in 2015 het praktijkgerichte onderzoeksproject “Onderwijsleiders21” van start gegaan. Dit project kwam voort uit een in 2013 bij Stichting de Sierappel ingezet vraaggestuurd praktijkonderzoek naar netwerklernen en gespreid leiderschap, bedoeld om de professionele ontwikkeling van leraren te ondersteunen. Hierbij was de Open Universiteit vanaf het begin betrokken. In 2014 sloot Stichting de Tulpenboom zich aan bij de gezamenlijke aanvraag voor subsidiering van praktijkgericht onderzoek bij NRO. Op deze plaats doen we verslag van dit project en het onderzoek dat in het kader daarvan is verricht.

1.1 Samenstelling projectteam: leidinggevend en uit twee schoolbesturen en onderzoekers

Aan dit project hebben leidinggevend van twee schoolbesturen deelgenomen alsook een aantal onderzoekers.

Schoolbesturen Sierappel en Tulpenboom

Deelnemers vanuit Sierappel waren de voorzitter van het College van Bestuur (eenmanscollege met Raad van Toezicht), twee clusterdirecteuren van respectievelijk vier en drie scholen (locaties) en zeven locatiedirecteuren. Deelnemers vanuit Tulpenboom waren de voorzitter van het College van Bestuur (eenmanscollege met Raad van Toezicht) en zes directeuren van acht scholen. Schoolbestuur Stichting de Sierappel was penvoerder van dit project. Omwille van de leesbaarheid kiezen we geregeld voor de term ‘schoolleiders’, met wie bedoeld worden: de cluster- en locatiedirecteuren van Sierappel en de schooldirecteuren van Tulpenboom.

Beide besturen werkten aan kwaliteitsverbetering van het onderwijs in hun scholen door middel van leernetwerken. Ze hoopten daarmee onder andere intensivering van collegiale samenwerking en actieve participatie van hun leraren binnen de school of het bestuur te bevorderen, uitwisseling en spreiding van kennis binnen en tussen scholen te versterken, en professionele ontwikkeling van leraren te stimuleren. In beide besturen was het idee dat leernetwerken een omgeving zouden kunnen bieden waarin leraren hun 21^{ste}-eeuwse vaardigheden kunnen ontwikkelen. Het idee was bovendien dat leraren met de leernetwerken ruimte kregen om de leiding te nemen in onderwijskundige aangelegenheden en dat daardoor duurzame ontwikkeling en vernieuwing binnen de school op gang kwamen. Beide besturen hadden hier verschillende routes voor gekozen.

Bij Sierappel was de keuze gemaakt om thematische, schooloverstijgende leernetwerken in te richten. De netwerkformatie en -coördinatie van de leernetwerken was vanwege de keuze voor bovenschoolse netwerken grotendeels in handen van de clusterdirecteuren, in samenwerking met onderzoekers van de Open Universiteit. Dit alles speelde zich af in de periode voorafgaand aan het project.

Tulpenboom had ervoor gekozen het netwerkleren vorm te geven in Communities of Practice (CoP) en Communities of Learning (CoL) volgens de richtlijnen voor opleidingsscholen van de Pabo in deze regio. De CoP's formeerden zich jaarlijks in de afzonderlijke scholen rond de onderzoeksstageopdracht van een leraar-in-opleiding, die was gekoppeld aan de drie thema's waar de scholen zich voor vier jaar aan gecommitteerd hadden: ouderbetrokkenheid, opbrengstgericht werken en startende leraren. Dit commitment hield tevens in dat van de betreffende school per thema één leraar deelnam aan een CoL bij de Pabo. Los van de CoP's en CoL's vanuit Pabo waren op alle scholen ook andere netwerken geformeerd rond thema's die gerelateerd waren aan het schoolplan c.q. de eigen strategische agenda.

Andere verschillen tussen Sierappel en Tulpenboom waren:

- De locatiedirecteuren van Sierappel werkten in deeltijd en stonden daarnaast voor de klas; de directeuren van Tulpenboom waren fulltime directeur van een of twee scholen.
- Sierappel had clusterdirecteuren als laag tussen bestuur en locatiedirectie; de Tulpenboom-directeuren legden daarentegen rechtstreeks verantwoording af aan het bestuur.
- Sierappel had relatief kleine scholen qua leerlingenaantallen; Tulpenboom had relatief grotere scholen.

Wegens zowel persoonlijke als professionele omstandigheden zijn vanuit de schoolbesturen diverse wisselingen geweest in wie er deelnamen aan het project.

Team van onderzoekers en ondersteuners

Het team dat de schoolleiders ondersteunde, bestond uit onderzoekers en een coach uit de volgende instellingen:

- Open Universiteit (OU)
- Universiteit Twente (UT)
- NSO-CNA Leiderschapsacademie
- Universiteit van Amsterdam (UvA), later voortgezet bij de Radboud Docenten Academie (Radboud Universiteit Nijmegen/RU)
- Eindhoven School of Education (ESOE)
- Onderwijs Maak Je Samen (OMJS)

In totaal waren twaalf onderzoekers en een ondersteunend coach betrokken. Wegens zowel persoonlijke als professionele omstandigheden zijn diverse wisselingen geweest onder de onderzoekers en is de coach gestopt. Eén onderzoeker was van begin tot eind betrokken, alle anderen zijn later erbij gekomen en/of eerder gestopt.

1.2 Beoogd en daadwerkelijk projectverloop

Het doel van dit praktijkgerichte onderzoeksproject was inzicht in het leiderschap dat nodig is om de opzet van de leernetwerken in deze basisscholen te doen slagen, opdat ze kunnen gaan functioneren als 21^{ste}-eeuwse leergemeenschappen met een netwerkmodel én voldoen aan formele eisen voor onderwijskwaliteit en zorg. De initiële projectopzet ging grofweg uit van een startfase, leerfase en reflectiefase. In de startfase zouden door het werken aan eigen leercasus de leervragen van de schoolleiders helder worden, onder andere met hulp van theorie over netwerklere en de leiderschapsconcepten die in het project centraal zouden staan: transformatief en gespreid leiderschap. In de leerfase zouden de schoolleiders hun eigen leiderschap ontwikkelen in de context van hun eigen school. In de reflectiefase zouden de resultaten daarvan nader (theoretisch) worden beschouwd, met doorvertaling naar een aanpak voor ontwikkeling van 21^{ste}-eeuws leiderschap in het basisonderwijs.

Er was veel ruimte voor de schoolleiders om aan hun eigen vraagstukken te werken en – met ondersteuning van de coach en de onderzoekers – zelf te oefenen met 21^{ste}-eeuwse vaardigheden en het versterken van hun leiderschap. Die ruimte vroeg om een redelijk open opzet van onderzoek naar hoe ze dit deden en om flexibiliteit om, op basis van hun (leer)ervaringen en de vragen en dilemma's die ze tegenkwamen, de invulling van de projectactiviteiten aan te passen. Om emergente verschijnselen en voortschrijdend inzicht een passende plek te geven, werd gekozen voor vraaggestuurd en exploratief ontwerponderzoek (Barab & Squire, 2004; Martens et al., 2012).

Projectfase 1

In de eerste fase is, zoals gepland, gestart met thematische ontwikkeldagen, gericht op oriëntatie op de centrale concepten rond netwerklere en 21^{ste}-eeuws leiderschap. Daarbij was de opzet dat de schoolleiders werkten aan hun eigen onderzoekend en reflexief vermogen door de verschillende perspectieven te verbinden (Copland, 2003; Knapp et al., 2006). Het zelf onderzoeken van de eigen praktijk was bedoeld om het eigenaarschap en de professionele ruimte van betrokkenen te vergroten (Hulsbos et al., 2012; Hulsbos et al., 2014). Wisselwerking tussen de onderzoekers en de schoolleiders werd daarbij van belang geacht in het kader van kennisdeling (Martens et al., 2012).

In de beginperiode zijn de volgende projectactiviteiten ingezet:

- Op de eerste drie ontwikkeldagen presenteerden onderzoekers inhoudelijke expertise gerelateerd aan de centrale thema's uit het theoretisch kader. Via de werkvormen (discussietafels, samenwerkopdrachten en dergelijke) was er tevens aandacht voor persoonlijk leiderschap en samen leren, verbonden aan de drie thema's:
 - o netwerklernen en formuleren van ontwikkelvragen;
 - o gespreid leiderschap in de eigen school en formuleren van actieplannen;
 - o transformatief leiderschap, leeragenda eigen leiderschapspraktijk en ontwikkeling van eigen competenties en handelingsrepertoire in 21^{ste}-eeuwse vaardigheden;
- Op de vierde ontwikkeldag werden de uitkomsten teruggekoppeld van een survey onder de leraren over netwerklernen, gespreid leiderschap, transformatief leiderschap, onderwijs- en schoolontwikkeling; de terugkoppeling had de vorm van gezamenlijke en individuele survey-feedback, met het oog op het stimuleren van het (zelf-)onderzoekend vermogen onder de schoolleiders.
- In deze periode gingen de schoolleiders zelf met 'leidinggeven aan netwerklernen' aan de slag in hun eigen school, daarbij ondersteund door de coach. Hiervoor formuleerde elke schoolleider een eigen leercasus volgens een door de onderzoekers ontwikkeld format, met het idee focus in de coaching en het ontwerponderzoek aan te brengen vanuit het oefenen in de schoolpraktijk.
- Er waren twee bijeenkomsten waarbij de schoolleiders onder leiding van onderzoekers samenwerkten in de vorm van leerlabs. Tulpenboom heeft daarnaast gebruikgemaakt van de mogelijkheid van een aanvullende workshop over gespreid leiderschap.

Aldus was het de bedoeling dat de schoolleiders zich 21^{ste}-eeuwse leiderschapsvaardigheden eigen konden maken. Daarbij werden in deze periode kwalitatieve data verzameld om de ontwikkeling van 21^{ste}-eeuwse leiderschapsvaardigheden waar te kunnen nemen.

Aan het einde van het eerste projectjaar kwamen er echter signalen dat schoolleiders het eerste jaar onduidelijk vonden qua koers en mogelijke opbrengsten. Voor hen was met name niet helder geworden hoe bovenstaande projectactiviteiten zich verhielden tot hun kerntaken in de scholen qua schoolontwikkeling en kwaliteitszorg, en de verantwoording daarvan aan hun bestuurders (zoals managementrapportage). In deze overgangsperiode startfase naar leerfase vonden door persoonlijke en professionele omstandigheden verschillende wisselingen plaats onder de onderzoekers in het projectteam. Dit maakten het gemis aan samenhang tussen de projectactiviteiten en de werkpraktijk van de schoolleiders alleen maar groter. Daarmee kwam het er voor hen op neer dat de projectactiviteiten vooral extra werk opleverden. De verschillende projectdeelnemers slaagden er niet in om een goede analyse te maken van de alsmatig sterker ervaren vervreemding van het project onder de schoolleiders.

Projectfase 2

Omdat het project dreigde te stagneren, is halverwege een pas op de plaats gemaakt en zijn zowel de project- als onderzoeksactiviteiten opnieuw geordend.

De verantwoordelijkheid voor inhoud en vorm van de ontwikkeldagen en onderzoeksactiviteiten werd in de tweede fase van het project veel meer gedeeld tussen schoolleiders en onderzoekers (cocreatie). De focus kwam

te liggen op het samen leren in het project, met als uitgangspunt dat ook dát leren zich diende te kenmerken als 21^{ste}-eeuws. Als we van leerlingen verwachten dat zij zich 21^{ste}-eeuwse vaardigheden eigen maken, dan kan dat alleen als leraren die vaardigheden voorleven. En als schoolleiders leraren willen stimuleren om zich in deze richting professioneel te ontwikkelen, dan dienen zij die vaardigheden ook voor te leven in 21^{ste}-eeuws schoolleiderschap. Daarmee kwam ‘leren onderzoeken’ door de schoolleiders zelf centraal te staan. Aan de schoolleiders is gevraagd welke 21^{ste}-eeuwse vaardigheden zij voor hun eigen leren het belangrijkste vonden. De keuze viel op ‘kritisch denken’ en ‘dialogo voeren met leraren over onderzoek’. De activiteiten in het tweede deel van het project werden hiertoe ingericht, steeds in overleg, in een poging om beter de aansluiting op de werkprijktijk en ervaringen van de schoolleiders in hun eigen scholen op dit vlak te maken:

- Op de vijfde ontwikkeldag introduceerden we in analogie met Facebook en het timeline algoritme (dat ervoor zorgt dat we een timeline zien die gebaseerd is op onze eerdere voorkeuren of *likes*) het begrip van *bounded rationality* (Simon, 1955) om duidelijk te maken hoe weinig we eigenlijk kunnen waarnemen en hoe gemakkelijk we in een tunnelvisie komen en blijven. Daarnaast oefenden we in rollenspellen met Appreciative Inquiry (Barrett & Cooperrider, 1990) en met het Epistemisch Interview (Brinkmann, 2007) als strategieën om een professionele dialoog te voeren.
- Op de zesde ontwikkeldag gingen we verder met het besef van ‘bounded rationality’ en de denkfouten die we daardoor kunnen maken (onder andere op basis van Kahneman, 2011), om zo taal te geven aan kritische vragen in een dialoog. We introduceerden theorie over taal en communicatie (onder andere gebaseerd op Tannen, 1986) om te laten zien hoe we altijd meer zeggen dan met woorden alleen, en dat taal door de manier waarop we haar gebruiken (*framing*; Hall, 1997) ook altijd over sociale relaties gaat. Ook oefenden we in rollenspellen met moeilijke gesprekken (gebaseerd op Brinkman & Kirschner, 2003), dat wil zeggen: gesprekken waarin mensen als ze onder druk staan, improductief gedrag vertonen. Hiervoor hadden we gekozen omdat de schoolleiders vertelden in de gesprekken niet door de blokkades van leraren heen te komen. Ook werd, zoals voorzien in het initiële projectplan, ingezet op onderzoek door de schoolleiders zelf. Daarbij was de opzet dat schoolleiders de geofefende gesprekstechnieken van deze en de vorige ontwikkeldag zouden inzetten bij gesprekken die ze toch al zouden voeren, met het verzoek hierop naderhand te reflecteren met behulp van een kort reflectieformulier.

We dachten met deze meer vraaggestuurde werkwijze een positieve draai aan de gebeurtenissen te geven. Dat bleek niet het geval: na de laatste ontwikkeldag kregen we per e-mail bericht van de bestuurder van Sierappel, tevens penvoerder, dat zijn schoolleiders de ontwikkeldagen interessant maar te theoretisch hadden gevonden en dat zij het eigen onderzoek daarom parkeerden, ook gelet op de tijd die zij moesten investeren in de voorbereiding op een fusie. Bovendien vonden ze dat het onderzoeken in de leernetwerken thuishoorde; zij wilden het alleen kunnen ondersteunen.

Met deze wending in het project en de focus van de schoolleiders op onderzoek door de leraren in de leernetwerken, werd het voor de onderzoekers duidelijk dat de schoolleiders een andere invulling aan ‘onderzoek’ gaven dan wat er volgens de projectaanvraag mee bedoeld werd. Voor de schoolleiders was onderzoek een gepland proces van de juiste kennis in huis halen, terwijl de projectaanvraag ging over samen leren om nieuwe kennis en inzichten te ontwikkelen. Dit verschil was gerelateerd aan uiteenlopende opvattingen

over wat kennis eigenlijk is; epistemische verschillen dus. Een nader gesprek daarover leidde weliswaar tot opheldering over de verschillende invullingen van onderzoek en kennis, maar niet direct tot inzichten over hoe hiermee om te gaan. Daarmee werd ook dit in de derde fase van het project onderwerp van onderzoek.

Projectfase 3

In de projectopzet was ook voorzien in een derde fase, waarin de onderzoekers en schoolleiders op basis van ervaringen en ontstane inzichten zouden samenwerken aan een aanpak voor ontwikkeling van 21^{ste}-eeuws leiderschap in het basisonderwijs, waar ook andere schoolleiders en bestuurders hun voordeel mee zouden kunnen doen. In projectfase 2 bleek dat door naast een blijvend laag enthousiasme voor het project schoolleiders ook door allerlei nieuwe omstandigheden weinig tijd en dus aandacht hiervoor konden maken. Zo ging Sierappel een fusie aan en de focus van ontwikkeling werd verlegd naar de fusiepartner en een andere organisatiestructuur. De locatieleiders van deze basisscholen startten opleidingstrajecten om de status ‘vakbekwaam schoolleider’ te verwerven als opstap naar directeurschap. Deze opleidingen legden geheel beslag op de tijd die zij beschikbaar hadden voor professionele ontwikkeling. Ook bij Tulpenboom waren veranderingen gaande door een aantal wisselingen onder de directeuren en het vertrek van een van hen, en door een ingewikkelde lokale situatie waarin een van de scholen was beland. Daarnaast was ook in het onderzoeksteam vertraging ontstaan. Door de eerdere wisselingen waren er bijvoorbeeld (deels secundaire) analyses nodig van eerder verzamelde onderzoeksgegevens. Besloten werd deze analyses eerst af te ronden, ook als bron van reflectie op wat er in het project gebeurd was.

Tegelijkertijd beseften we dat in al dit 21^{ste}-eeuwse leren (door leerlingen, leraren, schoolleiders) de onderzoekers zelf natuurlijk niet achter konden blijven: als onderzoekers schoolleiders bij hun leren willen ondersteunen, dan moeten ook zij 21^{ste}-eeuwse vaardigheden voorleven in hun onderzoek. Daarmee kwam ‘leren onderzoeken’ zelf als vraagstuk centraal te staan. Hierop hebben we in samenspraak de volgende projectactiviteiten ondernomen:

- In voorbereiding op de zevende ontwikkeldag hebben we bij beide besturen gesprekken gevoerd om te inventariseren wat het project hen aan inzichten en eyeopeners had opgeleverd, hoe het leren van de leraren in de netwerken zich volgens hen ontwikkeld had en hoe we het beste een volgende stap konden zetten. De ontwikkeldag zelf was een drietal rondetafelgesprekken over ‘leren onderzoeken’ en wat iedereen daaromtrent van elkaar verwachtte.
- In voorbereiding op de achtste, tevens laatste ontwikkeldag zijn in kleine groepjes ontwerpessies geweest, waarin in een professionele dialoog samen onderzocht is hoe je zo een gesprek over leren onderzoeken en een onderzoekende houding voert, dat epistemische verschillen overbrugd worden of in elk geval niet hinderlijk zijn. Op de achtste ontwikkeldag hebben de schoolleiders en onderzoekers hun ervaringen hiermee en tips aan elkaar gepresenteerd.
- In de afrondingsperiode van het project zijn schoolleiders met onderzoekers mee geweest naar een congres, wat in een bijeenkomst voor de congresgangers samen is voorbereid.

De samenwerkingslijn rond de ontwikkeldagen werd ook doorgetrokken naar de onderzoeksactiviteiten. De interviews werden gecontinueerd, maar omdat de schoolleiders aangaven duo- of groepsinterviews leerzamer te vinden dan individuele interviews, is aan die wens gehoor gegeven.

De op cocreatie van reflecties en inzichten gerichte samenwerking in deze fase was door hierboven geschetste omstandigheden dus minder intensief (de ‘we’ in dit rapport is dan ook de stem van de onderzoekers) dan beoogd. Desondanks heeft de samenwerking in het project geleid tot een aantal lessen over 21^{ste}-eeuws ‘leren onderzoeken’, die we in hoofdstuk 3 zullen beschrijven.

1.3 Onderzoeksvragen en indeling van dit rapport

In dit project stond de vraag centraal hoe schoolleiders 21^{ste}-eeuws leiderschap kunnen ontwikkelen om 21^{ste}-eeuws onderwijs te stimuleren met inzet van leernetwerken van leraren. Zoals in 1.2 gezegd, zijn gedurende de samenwerking kwalitatieve data verzameld die inzicht moesten geven in de (leer)ervaringen van de schoolleiders. Bijbehorende onderzoeksvragen, een korte beschrijving van de methode en een samenvatting van de conclusies staan in Bijlage 1. Halverwege was er, mede ingegeven door de uitkomsten van het onderzoek en andere signalen van onvrede, aanleiding om de projectactiviteiten anders vorm te geven en meer te richten op het samen onderzoeken van ‘leren onderzoeken’. Deze periode was rijk aan leerervaringen en eyeopeners, niet alleen qua het thema van 21^{ste}-eeuws schoolleiderschap an sich, maar ook qua samenwerking tussen wetenschappers en schoolleiders in een praktijkgericht onderzoek. We verwachten dat wat we daarover te vertellen hebben voor zowel schoolleiders als wetenschappers interessant is. In het vervolg van dit rapport concentreren we ons daarom op deze twee onderzoeksvragen:

1. Hoe ziet een aanpak eruit waarmee schoolleiders kunnen worden ondersteund om te leren op een 21^{ste}-eeuwse manier leiding te geven?
2. Welke spanningen, inherent aan leren, komen we tegen en hoe benutten we die als bron van 21^{ste}-eeuws leren?

In het volgende hoofdstuk werken we uit hoe we deze vragen hebben beantwoord door ons te laten leiden door onze verbazing. In het hoofdstuk daarna beschrijven we de resultaten en inzichten die we daaruit hebben opgedaan als lessen. Daarbij gebruiken we af en toe theoretische concepten die we, als we ze onderstreept hebben, wat verder uitwerken in Bijlage 2. We besluiten met het beantwoorden van de onderzoeksvragen en de conclusies die we daaraan verbinden voor praktijkgericht onderzoek.

2 Methode van verbazing

2.1 Verontrustende signalen

Dit project had als doelstelling tot een aanpak te komen die schoolleiders zou ondersteunen in het ontwikkelen van een 21^{ste}-eeuwse, onderzoekende houding. Daartoe hadden we in fase 1 diverse ontwikkeldagen, leerlabs, coachingsgesprekken et cetera ingericht rond de centrale concepten (zie 1.2). Bedoeling was dat schoolleiders hiermee in fase 2 op hun eigen school zelf aan de slag zouden gaan om daaruit in fase 3 samen een aanpak voor 21^{ste}-eeuws schoolleiderschap in het basisonderwijs af te leiden. Fase 2 liep echter anders en leidde niet tot nieuwe inzichten in eigen handelen en handelingsmogelijkheden bij het ondersteunen van het leren in netwerken. Onrust en irritatie waren daar signalen voor, net als de analyse van de kwalitatieve onderzoeksdata (zie Bijlage 1). De schoolleiders, en overigens ook de bestuurders van de twee schoolbesturen, hadden kennelijk de verwachting dat het project, en specifiek het onderzoek daarbinnen, een vorm van vraaggerichte scholing was. Het volgende fragment uit een gesprek tijdens een van de ontwikkeldagen is daarvoor illustratief (SL is schoolleider, O is onderzoeker):

[SL] Voor mij speelt ook erg mee dat er een koppeling zou moeten zijn naar de leernetwerken: hoe begeleiden we die? En ik zie niet meer hoe een en ander daarmee te maken heeft. ... We hebben alles gezet op de belofte van de leernetwerken, maar het rendement blijft grotendeels uit. Daar krijgen we het een beetje benauwd van. En dit zeggen we al twee jaar, maar het lijkt in het NRO-project niet te zijn gehoord. ... Nou, mij frustreert het juist dat ik het gevoel heb dat ik dit al twee jaar aan het zeggen ben, steeds opnieuw, overall! En er gebeurt niets mee. [O] Hoe komt het dat je je leervraag nog niet hebt kunnen beantwoorden? En vind je het onze verantwoordelijkheid om jouw leervraag beantwoord te krijgen? [SL] Tja, wat dat betreft is het natuurlijk een beetje vergelijkbaar naar wat wij van docenten vragen.

Het fragment laat twee dingen zien. Ten eerste: de leernetwerken op school waren nog geen nieuwe routine geworden, het ondersteunen ervan ook niet. En ten tweede: de verwachting was dat de onderzoekers de vragen van de schoolleiders zouden beantwoorden en daarmee hun problemen met het netwerkleren oplossen. Als onderzoekers het gepuzzel op netwerkleren echter van schoolleiders zouden overnemen, dan zou het een implementatievraagstuk worden, en geen praktijkonderzoek waar een leervraagstuk onder ligt. Dit verlangen naar concrete antwoorden was opvallend, omdat het project nu juist bedoeld was om de ontwikkeling van 21^{ste}-eeuws schoolleiderschap te ondersteunen. Een vraag- en antwoordspel paste daar volgens ons niet bij, had ook weinig met cocreatie te maken en was ook niet zo 21^{ste}-eeuws. Schoolleiders hadden 21^{ste}-eeuws te gaan leren, en wij als onderzoekers kennelijk zelf ook, want met er tot dan toe in het project gedaan was, was dat doel nog niet bereikt.

Naarmate schoolleiders opener werden over hun belevingen en bevindingen in het project, werden zij ook duidelijker over hun verwachtingen en wat hen wel of niet zinde aan de voorstellen tot project- en onderzoeksactiviteiten. Het viel ons in deze fase op dat we ons daardoor keer op keer verrast voelden. Met een meer vraaggestuurde vormgeving van de ontwikkeldagen sloten we aan bij de vaardigheden die schoolleiders zeiden te willen ontwikkelen (kritisch denken, dialoog over leren onderzoeken voeren met hun leraren) en pasten

we de vormen aan op wat zij zeiden nodig te hebben (praktisch oefenen), en toch bleven zij het project los zien van hun dagelijkse werk, waardoor het project daar niet echt een verandering teweegbracht. Bij Sierappel maakten schoolleiders een begin met het oefenen van 21^{ste}-eeuwse vaardigheden in hun individuele gesprekken met leraren, maar stopten hier op een gegeven moment mee, deels door de aanstaande fusie en de voorbereidingen daarop. Bij Tulpenboom leek men tevreden met het idee gespreid leiderschap ingevoerd te hebben in taakgerichte netwerken. In beide schoolbesturen bleek dat de schoolleiders geen vat kregen op het leren in de netwerken, met name de bovenschoolse, maar werd het vraagstuk van transformatief leiderschap verder losgelaten in de perikelen van dat moment (zie 1.2). Dat verraste ons, omdat transformatief leiderschap vanuit de theorie juist gekoppeld is aan het op vernieuwing gerichte double loop learning en de schoolbesturen op dit project hadden ingetekend om met netwerkleren een duurzame ontwikkeling en vernieuwing binnen de school op gang te brengen.

We besloten deze verrassingen niet buiten beschouwing te laten maar, sterker nog, een centrale plek te geven in het zoeken naar verklaringen voor de gebeurtenissen in het project om er zo van te leren. Hierbij gebruikten we abductie als methode.

2.2 Abductie als methode

De wens om uit het project een aanpak af te leiden voor ontwikkeling van 21^{ste}-eeuws schoolleiderschap in het basisonderwijs maakte deel uit van de projectaanvraag. Deze te ontwikkelen ‘aanpak’ kon echter geen tijdloos, ongesitueerd of onverschillig product zijn. De aanpak zou tenslotte gecreëerd en ontwikkeld moeten worden binnen de tijd en ruimte die specifiek dit project bood en waar specifiek deze mensen aan bijdroegen. Het zou dus gaan om ‘onze aanpak’ in het OL21-project, waarbij ‘onze situatie’ als bron daarvan ertoe deed.

Uitgaande van dit gegeven is gekozen voor een etnografische methode van onderzoek. Agar (2006) adviseert bij etnografie om vooral op zoek te gaan naar nieuwe concepten:

Deductive logic was the way to get new conclusions from old premises. *Inductive* logic was the way to see how well new material fit the available concepts. But both those kinds of logic were *closed* with reference to the concepts in play. Was logic limited to figuring out consequences of what we already knew, or fitting new experiences to what we already knew? [...] Whatever else ethnography does, it *has* to produce new concepts. (Agar, 2006, p. 10-11)

We hebben ons, wederom op advies van Agar (2006), bij onze zoektocht laten leiden door een abductieve redeneerlijn (Peirce, 1931-1958), die er kort gezegd als volgt uit ziet:

- We nemen een verschijnsel waar, dat vreemd en onverklaarbaar is,
- maar als we ‘dit hier’ aannemen, dan is het verschijnsel weer logisch,
- dus nemen we ‘dit hier’ voorlopig als verklaring voor het verschijnsel aan.

We kwamen in de samenwerking en het onderzoek nogal wat vreemde en onverklaarbare verschijnselen tegen en dat is ook niet zo vreemd als we Engeström (in Akkerman, Bronckhorst, & Zitter, 2013, p. 422) mogen geloven. Volgens hem kunnen interventies (zoals rond de samenwerking en het onderzoek in ons project) “contested

terrains, full of resistance, reinterpretation and surprises from the actors” zijn. Bateson noemt informatie een verschil dat een verschil uitmaakt (1972). Een verschil tussen je verwachting en wat er daadwerkelijk gebeurt, een verrassing dus, is daarmee informatief. Agar noemt dit ‘rijke punten’:

Rich points are the raw material of ethnographic research. They run the gamut from incomprehensible surprise to departure from expectations to glitches in an aggregate data set. As Peirce would have advocated, the purpose of ethnography is to go forth into the world, find and experience rich points, and then take them seriously as a signal of a difference between what you know and what you need to learn to understand and explain what just happened. People are said to be creatures of habit and seekers of certainty. Abduction turns them into the opposite. (Agar, 2006, p. 11)

Dergelijke verschillen tussen verwachting en waarneming kunnen als spanningsvol ervaren worden, maar daardoor juist ook nieuwsgierig maken en motiveren tot leren, tot het ontwikkelen van nieuwe (leer)routines. Om precies die reden zijn we de projectactiviteiten gaan richten op het samen onderzoeken van ‘leren onderzoeken’. Daarmee liepen de ambities van het project synchroon met de ambities van de schoolbesturen, namelijk het zodanig inrichten en ondersteunen van een netwerk dat collectief leren mogelijk wordt: binnen de projectcontext gingen de deelnemers doen wat schoolleiders van hun leraren verwachtten en ervaren wat daarvoor nodig was. Diverse auteurs boden inspiratie voor ontwerpprincipes én verklaringen voor de spanningen die met collectief leren samengaan. We bespreken ze hier kort om een idee te geven van de complexiteit van leercontexten, waarbij we laten zien dat de onze daar geen uitzondering op was.

Garavan, McGuire en Lee (2015) onderscheiden vanuit een Human Resource Development (HRD) perspectief vier typen van leerprocessen:

1. gepland-individueel (*acquisitive*): gericht op concrete beroepsvaardigheden in bijvoorbeeld nascholingscursussen en opleidingen.
2. emergent-individueel (*autonomous*): persoonlijke ontwikkeling in informele leerprocessen, zoals inzichten die ontstaan in een toevallig gesprek.
3. gepland-gezamenlijk (*networked*): gericht op het leren van teams, samengestelde groepen of de gehele organisatie, waarbij het proces formeel is ingericht met specifieke doelen en tijdslijnen, en een structuur die interactieprocessen mogelijk maakt op een of meerdere niveaus (team, groep, organisatie, interorganisatieel, interinstitutioneel).
4. emergent-gezamenlijk (*dialogic*): collectieve betekenisgeving in de werkomgeving waarvan de daadwerkelijke ontwikkeling nauwelijks is te voorspellen, omdat ze afhangt van zich ontwikkelende sociale relaties.

Het eerder aangehaalde citaat laat zien dat de verwachtingen van schoolleiders en bestuurders was dat ze in een gepland-gezamenlijk of individueel leerproces stapten (in elk geval gepland), terwijl de onderzoekers ervan uitgingen dat het om een combinatie van gepland- en emergent-gezamenlijk zou gaan (in elk geval gezamenlijk), met een nadruk op dat laatste.

Motivatie om collectief te leren kan, analoog aan de zelfdeterminatie theorie van Ryan en Deci (2000a; 2000b), voortkomen uit nieuwsgierigheid en het verlangen iets te weten te komen. Volgens de theorie over

collatieve motivatie (Berlyne, 1960) ontstaat spanning wanneer je waarneming niet overeenkomt met wat je op basis van je ervaring verwachtte ('collatieve' betekent dat je je waarneming met je verwachting vergelijkt); willen weten hoe het zit, is wat we ook wel nieuwsgierigheid noemen. In het project ontstonden voortdurend contradicties tussen waarneming en verwachting; zo iets leidt tot cognitieve dissonantie of, zoals Piaget (1953) het formuleerde: een cognitief conflict. De bron van cognitieve conflicten is in een gepland-gezamenlijke context niet anders en dat maakt van een samenwerkingsverband dat bedoeld is om te leren een spanningsveld, dat kan leiden tot conflicten tussen de deelnemers óf tot een collectieve nieuwsgierigheid die hen ertoe aanzet om samen te onderzoeken welke nieuwe oplossingen wenselijk zijn en om ontwikkeling te gaan nastreven.

Met een abductieve redeneerlijn konden we onze verrassingen en nieuwsgierigheid leidraad laten zijn in het herinrichten van het project als leerruimte voor alle betrokkenen. Het zou echter overdreven zijn te zeggen dat we daarmee een van beide hierboven genoemde uitkomsten hadden: er ontstonden geen conflicten, of althans geen openlijke confrontaties, en een gemeenschappelijke nieuwsgierigheid bleef uit. Er waren leerzame momenten voor individuele leden, maar die vormden tezamen geen motivatie om samen te onderzoeken welke nieuwe oplossingen wenselijke waren noch om ontwikkeling te gaan nastreven. Met dezelfde abductieve redeneerlijn hebben we daarvoor een aantal verklaringen gevonden, die we in het volgende hoofdstuk als lessen presenteren. De methode voor dataverzameling in deze fase van het project staat in Bijlage 3.

3 **Lessen over 21^{ste}-eeuws leren**

In dit hoofdstuk beschrijven we de tien lessen die we uit het project hebben getrokken. Deze lessen zijn de inzichten die we hebben opgedaan door met behulp van theorie plausibele verklaringen te vinden voor het verloop van dit praktijkgerichte onderzoeksproject en te reflecteren op de aanpassingen die we naar aanleiding van de ontwikkelingen (zie ook 2.1) deden.

3.1 **Participatief onderzoek: van methode naar paradigma**

Waardoor bleef het zo moeilijk om tot een goede vorm van cocreatie van projectactiviteiten te komen? Om hier een antwoord op te vinden, staken we ons licht op in literatuur over participatief onderzoek. Het platform International Collaboration for Participatory Health Research (ICPHR) maakt een onderscheid tussen participatief onderzoek als methode en als paradigma. Bij participatief onderzoek als methode worden mensen uitgenodigd om mee te doen aan onderzoek, maar blijven de belangrijkste beslissingen in handen van onderzoekers (en hun subsidieverstrekkers). Het ICPHR (2013) stelt daar participatief onderzoek als paradigma tegenover. Participatie is in dat geval het definiërende principe door de hele samenwerking heen:

For PHR [Participatory Health Research], the primary underlying assumption is that participation on the part of those whose lives or work is the subject of the study fundamentally affects all aspects of the research. The engagement of these people in the study is an end in itself and is the hallmark of PHR, recognizing the value of each person's contribution to the cocreation of knowledge in a process that is not only practical, but also collaborative and empowering (Onwuegbuzie et al. 2009). (ICPHR, 2013, p. 5)

ICPHR geeft op basis van Cornwall een overzicht van zes typen participatief onderzoek:

- “co-option – where token representatives are chosen but have no real input or power in the research process
- compliance – where outsiders decide the research agenda and direct the process, with tasks assigned to participants and incentives being provided by the researchers
- consultation – where local opinions are asked for, but outside researchers conduct the work and decide on a course of action
- co-operation – where local people work together with outside researchers to determine priorities, with responsibility remaining with outsiders for directing the process
- co-learning – where local people and outsiders share their knowledge in order to create new understanding and work together to form action plans, with outsiders providing facilitation
- collective action – where local people set their own agenda and mobilize to carry out research in the absence of outside initiators and facilitators” (ICPHR, 2013, p. 7).

We herkenden in onze eigen projectactiviteiten veel elementen van *compliance*, *consultation* en in de tweede fase ook *co-operation*, waarbij dus de hoofdmoot van het (uit)denkwerk door onderzoekers wordt gedaan. De subsidieaanvraag kwam immers weliswaar voort uit een praktijkvraag, maar was niet geschreven door de

schoolleiders maar door anderen, die ook de opzet van de projectactiviteiten hadden bedacht, gestut door de theorie die zij kenden, namelijk netwerklernen. Vervolgens werden in de eerste fase de programmering en invulling van de ontwikkeldagen door ons verzorgd en schoven de schoolleiders aan. Wij waren het die het leren van de schoolleiders structureerden door met leeragenda's, coach en een door ons ontworpen format voor hun leercasus te komen. En ook het ontwerp om dit alles te onderzoeken kwam van ons, inclusief de ontwikkeling van de instrumenten, dus de vragen die we wilden stellen en de manier waarop we dat wilden doen. Zou het kunnen dat cocreatie niet van de grond kwam, omdat we die niet ontworpen hadden?

Als we naar *co-learning* en vooral ook *collective action* wilden, zodat de schoolleiders na afloop van het project ook daadwerkelijk met een eigen onderzoekende houding en 21^{ste}-eeuwse vaardigheden leiding konden geven aan het 21^{ste}-eeuws leren onderzoeken in de netwerken, dan moesten we wat anders gaan doen. We hebben daarom aan de start van fase 3 uitgebreid gesproken met de schoolleiders en bestuurders over de 'roots' van dit project en waar het ook weer om te doen was. Door de vele wisselingen van onderzoekers en schoolleiders, leek het goed dit weer eens op te frissen. Daarnaast stond op de gespreksagenda of er ook successen waren geboekt vanuit het project. Naar aanleiding van beide gesprekken is besloten de zevende ontwikkeldag vorm te geven met drie rondetafelgesprekken om de verschillen in verwachtingen en perspectieven omtrent het project verder boven tafel te krijgen en door te spreken.

Aan een van de ronde tafels kwam naar voren dat in de netwerken best een en ander geleerd werd óver de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden, maar dat het beter zou zijn als het onderzoeksproces in de leernetwerken zelf ook op een 21^{ste}-eeuwse manier werd vormgegeven. Wat we nu in onze scholen doen, zo was de conclusie, is niet netwerklernen, maar de doelen vooraf vastleggen en het proces voorstructureren; terwijl leraren zelf vrijheid en ruimte willen om ook ontdekkend te leren. De puzzel werd: hoe geef je op een 21^{ste}-eeuwse wijze leiding aan 21^{ste}-eeuwse processen in leernetwerken als je niet weet hoe? Het deed ons beseffen dat schoolleiders wellicht een eenzijdig beeld hadden van hoe je tot kennis kunt komen, dus leert op sociaal-constructivistische wijze.

3.2 Epistemologische uitbreiding

Wat dachten alle deelnemers aan dit project, schoolleiders, bestuurders en onderzoekers, dat kennis en onderzoek was? Voor schoolleiders, zo kwam bijvoorbeeld uit de interviews naar voren, was onderzoeken in de leernetwerken met name een kwestie van halen en brengen (zie Bijlage 1). Die nadruk op halen en brengen was wellicht niet verrassend, gegeven de bekende praktijk in het onderwijs om veelal snel tot actie over te gaan. We zien dit bruikbaarheidsperspectief ook overheersen in reacties en wensen van leraren als het gaat om de rol en waarde van praktijkonderzoek (Ros, 2016). Wat wel vreemd was, was dat deze opvatting over kennis zo dominant bleef in een project dat ging over cocreatie: wat creëer je met kennis als een vaststaand gegeven dat je van de ene naar andere plek kunt brengen? Is er dan niet eerder sprake van reproductie dan creatie? Oftewel: sluit deze kennisopvatting wel aan bij de wensen van de schoolleiders voor de toekomst van hun scholen? De schoolleiders zeiden bij hun leraren creativiteit, diepgang en kritische vragen te missen en op een van de ontwikkeldagen gaven ze aan niet te willen verbeteren (*single loop*) maar te willen vernieuwen (*double loop*). Tegelijkertijd lukte het hen in voornoemde rondetafelgesprekken niet om voorbeelden te geven van hoe ze deze vaardigheden succesvol modelleerden en ook niet van hoe ze in gesprek konden gaan met hun leraren om hen hiertoe te stimuleren; het ontbrak hen aan vaardigheden die horen bij transformatief leiderschap. We begonnen te beseffen dat er in dit project ook een epistemologisch vraagstuk speelde.

Onze zoektocht bracht ons terug bij Garavan et al. (2015; zie ook 2.2) en hun onderscheid tussen vier typen leerprocessen. We begrepen dat er een clash was tussen de gepland-gezamenlijke ontwikkeling die de schoolleiders aan het begeleiden waren in hun scholen en de emergent-gezamenlijke ontwikkeling die we parallel daaraan in het project probeerden te realiseren. Om conceptueel beter grip te krijgen op het geplande en het emergente leren, zochten we verder op ‘kennis’ als uitkomst van leren en kwamen uit bij Sfard (1998), die twee metaforen voor leren onderscheidt: de acquisitie- en de participatiemetafoor. De acquisitiemetafoor is herkenbaar in hoe velen van ons onderwijs hebben gehad: kennis is er al en komt van buiten (uit docenten, boeken, het internet) naar binnen. De participatiemetafoor is van recenter datum en veronderstelt dat iemand kennis ontwikkelt door deel te nemen aan een specifieke gemeenschap (bijvoorbeeld in ons onderzoeksproject). Tabel 3.1 maakt de verschillen duidelijk.

Tabel 3.1: Metaforen voor leren (uit Sfard, 1998, p. 7)

Acquisitie		Participatie
Individuele verrijking	Leerdoel	Gemeenschap maken
Verwerven van iets	Leren	Deelnemer worden
Ontvanger (consument), (weder)opbouwer	Student	Perifere deelnemer, novice
Verstrekker, facilitator, bemiddelaar	Docent	Expert deelnemer, conservator van praktijk/discours
Eigendom, bezit, (individueel of publieke) verhandelbaar product	Kennis, concept	Aspect van praktijk/discours/activiteit
Hebben, bezitten	Kennen	Ergens bij horen, deelnemen, communiceren

Sfard waarschuwt ertegen om voor een van beide te kiezen en de ander voor onwaar aan te nemen; ze bestaan volgens haar naast elkaar. Als ze allebei hun waarde hebben, zou het dus vreemd zijn om te zeggen dat de schoolleiders met een verkeerde epistemologie zaten en dat de onze de juiste was; evenzeer zou het andersom onwenselijk zijn om de onze dan maar onzichtbaar te houden. Verschillende opvattingen, bijvoorbeeld over ‘kennis’, creëren immers spanning en die kan van waarde zijn voor het leren van zowel individuen als het collectief; door het creatief oplossen van de spanningen ontstaat een vitale ruimte. Beter was dus om ze allebei te erkennen en de vraag te stellen: wanneer is nadrukkelijk werken vanuit welke epistemologie opportuun in een onderzoeksproject?

Om die vraag te kunnen beantwoorden, kan het handig zijn ‘kennis’ als een levend iets voor te stellen, de epistemologieën niet tegenover elkaar, maar samen op een tijd- of ontwikkelingslijn zetten. We (Basten et al., 2018; Basten et al., 2019) conceptualiseerden daarvoor de levensloop van kennis in de volgende fases: conceptie, boreling, vol met kinderziektes en puberend, volwassenheid en dood. Aan de fase van volwassenheid koppelden we wat we een ‘Amazon.com epistemologie’ noemen: kennis is het eindproduct van denken. Wat eraan vooraf is gegaan, verdwijnt uit zicht, net als dát er iets aan vooraf is gegaan. Je hoeft het alleen nog te vinden, aan te schaffen of te bestellen, te bekijken en te beoordelen, door te geven. Halen en brengen dus. Onderzoek gaat dan over het ergens vinden van de juiste of betere antwoorden. De Amazon.com epistemologie is hoe we intuïtief

tegen kennis aankijken, mede ingegeven door ons onderwijs. En voor wie geen eigen ervaring heeft met het doen van wetenschappelijk onderzoek, is het waarschijnlijk de enige manier van naar kennis kijken. Deze epistemologie past beter bij de gezamenlijk-geplande ontwikkeling in netwerken, zoals de schoolleiders die wilden ondersteunen dan wel in het project zochten.

Dat die kennis überhaupt bestaat en dus vindbaar kan worden, is volgens een constructivistisch perspectief doordat het een tussenresultaat is van een sociaal proces: “When do discoveries become knowledge? When they are being made? When they pass peer review? When they are accepted for publication? Or when they make it into the textbooks?” (Fuchs, 2001, p. 148). De epistemologie die past bij de eerdere levensfasen, gaat over cocreatie waarin kennis emergeert als ideeën, inzichten, concepten et cetera vanuit hoe we met elkaar in gesprek zijn. Trull (2016) noemt dit een relationele epistemologie. Onderzoek gaat over het samen vinden van de juiste vragen. Deze epistemologie past beter bij emergent-gezamenlijke ofwel dialogische ontwikkeling zoals we die in het project als leerruimte voor ogen hadden en die paste bij de wens van schoolleiders om een professionele dialoog te leren voeren. De relationele epistemologie geeft daarbij een verdieping van de dialoogfunctie van onderzoek waar Ros (2016) aandacht voor vraagt: het gaat niet alleen om het stellen van vragen (wat wellicht alsnog single loop lerend kan worden ‘uitgevoerd’), maar ook om het samen vinden van de juiste vragen. Dit laatste vergt double en mogelijk zelfs triple loop learning.

Beide epistemologieën hebben hun waarde in de levensloop van kennis en sluiten elkaar niet uit, zodat we onze Amazon.com-aankopen met ons mee naar een ontwikkeldag kunnen nemen én ons kunnen laten verrassen door nieuwe, frisse ideeën. Toch is het onderscheid handig om paraat te houden, vooral wanneer je in gesprek gaat over leren en de vaardigheden om te leren; leren leren dus. Dat kan al een klus zijn als je dezelfde kennisachtergrond hebt, nog moeilijker wordt het bij verschillende kennisachtergronden. Als we vanuit verschillende kennisachtergronden samenwerken om een gemeenschappelijk doel te bereiken, bijvoorbeeld in ons project om samen inzichten te ontwikkelen over 21^{ste}-eeuws leren, dan betreden we een transdisciplinaire projectruimte (Bunders et al., 2010) en komen we grenzen tussen onszelf tegen, die dus onze impliciete (on)zekerheden blootleggen. Akkerman en Bakker noemen zo’n grens “a sociocultural difference leading to discontinuity in action or interaction” (2011, p. 133). Vaak komen dan verschillen in epistemische culturen naar boven. Wie haalt en brengt gaat uit van wat is, wie cocreëert wil iets wat er nog niet is maken. In ons project manifesteerden epistemische verschillen zich doordat schoolleiders blijkbaar *van* ons, maar niet *met* ons wilden leren welke vragen de betere vragen zijn.

3.3 Begripsontwarring

Waardoor waren die epistemische verschillen zo impliciet gebleven? Omdat communiceren en sociaal-culturele sensitiviteit tenslotte 21^{ste}-eeuwse vaardigheden zijn, besloten we de taalkunde te betrekken. Schoolleiders en onderzoekers spraken immers dezelfde taal (Nederlands) en gebruikten dezelfde woorden (‘onderzoek’), maar begrepen elkaar niet goed. Dat was vreemd, totdat we begrepen dat we vanuit verschillende epistemische culturen met elkaar in gesprek waren gegaan, ongemerkt juist doordat we dezelfde taal spraken en dezelfde woorden gebruikten. Eigenlijk hadden we verschillende talen, die alleen maar qua vorm op elkaar leken. En precies door die gelijkenis hadden we pas laat in de gaten wat het probleem was. Dat probleem is op zich niet zo vreemd als je het taalkundig bekijkt. Bij taalcontact tussen twee taalvarianties ontstaat een taalverwervingsproces. Stel dat de ene taal, T1, de taal is waarin je van oudsher geschoold bent en dat de tweede taal, T2, een nieuwe

taal is. Er zijn dan volgens Van Bree en Van Santen (2002) twee transfermogelijkheden van de ene naar de andere taal:

1. Ontlening: de T1-spreker wil T1 blijven spreken en neemt alleen elementen (woorden) over van T2.
2. Interferentie: de T1-spreker wil ook T2 spreken en brengt elementen van T1 over op T2.

Wat nu als T1 en T2 in sommige opzichten bedrieglijk veel op elkaar lijken, zoals het Engelse *fabric* en het Nederlandse fabriek? Zijn er dan taalkundige concepten die ons helpen de in ons project ontstane epistemische begripsverwarring te begrijpen? We vertalen het even naar SL-taal (Schoolleiderstaal) en O-taal (Onderzoekerstaal) en maken gebruik van het onderscheid dat Van Bree en Van Santen (2002, p. 244-245) maken tussen stabiele en instabiele elementen:

- Elementen die gemakkelijk worden ontleend maar niet gemakkelijk van SL-taal in O-taal of van O-taal naar SL-taal worden overgedragen (interferentie), zijn instabiel; dit zijn elementen waarvan de taalgebruiker zich relatief bewust is, met andere woorden: ze zijn herkenbaar als leenwoorden, als afkomstig van de taal van de ander, hetzij SL- hetzij O-taal.
- Elementen die gemakkelijk worden overgedragen van SL- op O-taal of van O- op SL-taal, maar niet gemakkelijk worden ontleend, zijn stabiel; dit zijn elementen waarvan de taalgebruiker zich relatief weinig bewust is, met andere woorden: ze zijn onherkenbaar als leenwoorden en “Het is alsof de tweedetaalleerder bij wijze van hypothese bij zichzelf denkt: ‘als ik niet weet hoe het in de vreemde taal zit, ga ik ervan uit dat het wel zo zal zijn in mijn eigen taal’” (Van Bree & Van Santen, 2002, p. 245).

De onzichtbaarheid van epistemische verschillen wordt weer begrijpelijk als we snappen dat ‘onderzoek’ een stabiel begrip is en ‘epistemologie’ een instabiel begrip. Alleen instabiele begrippen maken dieperliggende epistemische verschillen zichtbaar. Alertheid hierop van alle gesprekspartners kan snel tot begripsverheldering leiden, zoals het volgende citaat illustreert:

[O] Wat zijn dan de concepten die je daar in je theorie in gaat ... - [SL] Concepten, hoe bedoel je? [O]
Nou, waar ga je de theorie bij zoeken?

3.4 Schakeltaal

Hoe kwam het dat we elkaar soms wel goed wisten te vinden? Er waren immers in de samenwerking ook momenten dat we elkaar wel begrepen. Zo maakten we op een van de ontwikkeldagen een analogie tussen de Facebook-bubbel en *bounded rationality* van Simon (1955), om duidelijk te maken hoe wij allemaal, mede ingegeven door ingesleten patronen (like-gedrag op de time line), slechts selectief waarnemen en de complexiteit van de praktijk niet overzien. Deze analogie werkte als een eyeopener. Dat er dus wel degelijk gemeenschappelijke woorden en beelden te creëren waren, zou vreemd zijn als de epistemische culturen geheel voor elkaar gesloten waren. Wat maakt een gemeenschappelijke taal vanuit twee elkaar niet-verstaande groepen dan mogelijk? We zochten verder in de taalkunde. Op plekken met immigranten uit verschillende landen, die elkaar niet verstaan en toch proberen te begrijpen, ontstaat een eigen taal met de ingrediënten van de aanwezige moedertalen. Zoiets heet een *pidgin taal*. Pidgin bestaat uit losse woorden en gebaren. Het is een tweede taal; de ouders (of epistemische thuishavens) blijven onderling hun eigen taal (SL- en O-taal) spreken. Het pidgin dat we

– eerst zonder het te weten, daarna bewust – aan het creëren waren, noemden we ‘schakeltaal’. Als je een concept hebt, kun je erover nadenken, en dat deden we over schakeltaal als pidgin, of emergente taal om te praten over onderzoek.

Met dit begrip wilden we ruimte maken voor een alternatief voor het zender-ontvanger model waar we het project mee gestart waren (fase 1: de vertellende onderzoeker), of de variant daarvan, het vraagsteller-antwoordgever model (fase 2: de vraaggestuurde onderzoeker). Om die ruimte te scheppen, hebben we in fase 3 ontwerpessies georganiseerd met groepjes van twee onderzoekers en twee tot vier schoolleiders en/of bestuurders. Inzet was om te verkennen welke beelden en taal we ter plekke en samen konden ontwikkelen om over onderzoek te praten. Dit paste bij de gezamenlijk-emergente ontwikkeling van Garavan et al. (2015; zie ook les 2) die schoolleiders wilden leren, zodat ze met hun leraren op een 21^{ste}-eeuwse manier een dialoog konden voeren over 21^{ste}-eeuwse vaardigheden. Uit een van de ronde tafels was immers naar voren gekomen dat het beter zou zijn als het onderzoeksproces in de leernetwerken zelf ook op een 21^{ste}-eeuwse manier werd vormgegeven (zie les 1).

De schakeltaal hoefde niet in het hier en nu van het gesprek te ontstaan, ook voorbeelden uit andere momenten in het project konden als eyeopeners aangehaald worden. Hieronder volgen enkele voorbeelden van schakeltaal uit de ontwerpessies. Het eerste voorbeeld gaat over de metafoor van de zwerm voor het schoolteam en de vraag wat daarin stuurt, het tweede voorbeeld gaat over het verschil tussen uitzoeken en onderzoeken, en het derde voorbeeld gaat over de Google-denkstijl:

[SL1] Je kunt niet precies de vinger ... -, dat is net als die zwerm spreuwen die naar links en naar rechts gaat, je kan niet zeggen: die spreuw geeft ... -, nee. ... [O1] Ik vind het wel een mooi beeld. Want het is bijzonder lastig om van buitenaf sturing te geven aan een zwerm vogels en toch is zo'n zwerm ... -, daar zitten iets van drie basisprincipes in waardoor die vogels niet tegen elkaar knallen. [SL1] Ook nog een keer ja, en die zwerm ...- [O1] Dus de sturing ontstaat...-, [SL1] of die school vissen [O1] die is zeg maar inherent aan het zwermgebeuren. Ja. [O2] Ja, wat heb je daar dan als leidinggevende, als 21^{ste}-eeuws leidinggevende? [O1] Moet je dan die zwerm niet lastigvallen? [SL2] Nou, je moet situationeel vaardig zijn. Je hebt tegenwoordig niks aan een directeur die helemaal vanuit zichzelf regeert, ik zeg het even gechargeerd, maar je hebt iemand nodig die vooral kijkt en luistert en...- [SL1] En die ook vertrouwen geeft, durft te geven.

[SL] En dan geef ik aan, als mensen het hebben over onderzoeken, dan denk ik: wacht even, ben je nou aan het onderzoeken of ben je aan het uitzoeken? En eigenlijk komen we iedere keer tot de conclusie: we zijn aan het uitzoeken. We zijn informatie ergens aan het halen, van iets dat al bestaat. Van iets dat er al is, maar het is alleen een kwestie van: ik moet het ergens vandaan halen. En dan kan ik mijn antwoord vinden. Maar dan ben je niet aan het onderzoeken. ... Dat is comfortzone, hè. Dat is wat ze altijd hebben gedaan, informatie. En dat is wat men denk ik ook verwacht in de netwerkgroepen: ik ga informatie halen en daar kan ik mee verder. Maar iets onderzoeken, dat is iets heel anders.

[SL1] Ik heb een jongen die ... meer op de actualiteit gaat zitten, dat je denkt: waar komt die zin nou ineens vandaan? ... Hoppetee, gooien we even in de groep. [SL2] Beetje ad hoc. [O] In de krant staat iets

fantastisch over.... ...[SL1] Die dan in de groep zegt: “Nou, dat of da,t daar moeten we eens naar kijken.” En dan vraag ik: “Maar wat bedoel je daar dan precies mee?” Dan komt er niks uit. Als je doorvraagt, komt er echt niets. ... Daar zijn er veel van. [SL2] Ja. Ik heb dat, die denkstijlen, dat vind ik zo leuk. Vooral de Googlestijl. Ja, herken ik overal. Onvoorstelbaar.

3.5 Het agendaloze gesprek en de ‘we zijn niet netjes en beleefd’ regel

Hoe konden we in de hierboven genoemde ontwerpessies een gezamenlijk-emergente, professionele dialoog over leren onderzoeken creëren? Ten eerste hadden de gesprekken, om het emergente toe te laten, geen agenda. Ten tweede probeerden onderzoekers en schoolleiders met een mix van gesprekstechnieken bekend uit interviewstrategieën om samen tot nieuwe inzichten te komen. We kozen voor het epistemisch interview (Brinkmann, 2007), dat we introduceerden met de gespreksregel ‘we zijn niet netjes en beleefd’. Uit eerdere gesprekken was namelijk naar voren was gekomen dat de schoolleiders over het algemeen niet geneigd waren om hun ongenoegen over iets kenbaar te maken; ze bleven beleefd zitten (compliance; zie les 1). Daarnaast werkten we met Appreciative Inquiry (Barrett & Cooperrider, 1990) om voort te kunnen bouwen op wat goed ging. Deze beide interviewstijlen waren bij de schoolleiders al bekend, omdat ze er op een van de ontwikkeldagen mee geoefend hadden als model voor een onderzoekende dialoog met hun leraren. Tot slot praktiseerden we wat Schein (2013) *humble inquiry* noemt, zodat we niet per ongeluk het gesprek zouden overnemen met intimiderend onderzoeksjargon.

De ontwerpessies van de onderzoekers en de schoolleiders hebben nieuwe geluiden opgeleverd, ook doordat de ‘we zijn niet netjes en beleefd’ regel leidde tot gedurfdere uitspraken, zoals deze:

[SL1] Ik schreeuw het overal waar ik kom: er zit echt een verdebiliserende factor in de job van deze mensen. Het zit er echt in. [O] Een hoe? [SL1] Een verdebiliserende factor. [O] Dat vind ik wel mooi uitgedrukt. [SL1] Er is niemand die tegen een groepsleerkracht zegt: “(naam O), dit is lulkoek wat je nu staat te verkopen, je staat te liegen.” ... [SL2] Dat is wel waar. Ze krijgen nooit tegenwoord van een ander. [SL1] Nooit. Want de kinderen knikken dan en denken...

Onderstaand citaat laat zien dat schoolleiders anders denken belangrijk vonden, maar nog niet wisten hoe, ook omdat ze binnen de kaders van het bestaande opereerden; het is daarmee een goed voorbeeld van de combinatie tussen de spanningen in leren enerzijds en single en double loop learning anderzijds:

[O1] Zijn wij eigenlijk niet gewoon te braaf om echt een beetje ruiger te gaan onderzoeken? [SL1] Ja. [SL2] Mee eens. ... [SL1] Wij zijn toch altijd wel bang van: ja, wat gaat het uiteindelijk opleveren? En als hier dadelijk 20 kinderen weggaan, dan gaat hier een leerkracht weg. ... En dan word ik afgerekend door de inspectie, dan krijg ik de bestuurder op m'n nek. [SL2] Het grote dilemma is, wij sturen altijd op vaste gegevens, dat zijn de data waar we het zostraks over hadden. Maar als we het onderwijssysteem omgooien en die vaste gegevens kelderen, in hoeverre kun je die zachte ... - Die harde gegevens liggen ... - maar die zachte gegevens is ook weer...- [O2] Maar voordat je daaraan toe bent, ben je de ouders al kwijt. Dat is nog veel beangstigender dan de inspecteur. [SL1] Ja, want op het moment dat jij zo radicaal om gaat, dan moet je een infoavond gaan doen. Dat wordt een Poolse landdag, dat weet je nu al. En dan

gaan mensen zeggen: "Ik kom niet meer." En dan ben je binnen een tijdje ... -, totdat men ziet: oh, hé. En daarom moet je zoiets geleidelijk doen. [O1] Maar nou heb je het over een soort van onderwijsinnovatie en mijn vraag ging over het ruiger onderzoek wat voor de buitenwereld helemaal niet zichtbaar hoeft te worden. ... Het gaat er hier om onze eigen wilde gedachtes los te laten en hoe dat dan uiteindelijk vorm gaat krijgen, dan hebben wij in elk geval al een ontzettende gave denktijd gehad, om het zo maar te zeggen. Dat wil niet zeggen dat we dan op het eind weer teruggaan naar het systeem waar we al jaren in aan het werken zijn, maar je creëert gewoon een vrijplaats voor het wilde denken. [SL1] Ja, als ik het zo hoor dan denk ik: ja, dat hebben we nodig. We hebben hier een werkgroep dit jaar die ... -, hoe heet die eigenlijk? Het gaat er eigenlijk om dat wij op zoek zijn naar een methodiek of een concept voor die bovenbouw die aansluit bij dat ontwikkelingsgericht onderwijs. Eigenlijk moet je dan heel ruig denken, aan de andere kant zit je ook met je poten in de klei en weet je dat je te weinig computers hebt of dat het te statisch is en dat dat dus niet werkt, weet je, dat je een gebouw hebt dat nu eenmaal zo is, ken je je mensen. En daar heb je last van, dat beperkt het out of the box denken.

Het is, doordat het 'wilde denken' zelf niet in het gesprek verder onderzocht is, te vroeg om te beweren dat epistemische verschillen verdwenen zijn. Dat was ook niet het doel van de ontwerpssessies, we wilden verkennen welke ideeën, inzichten, beelden, woorden en concepten we als schakeltaal samen konden ontwikkelen (zie ook les 4). Om daar ruimte voor te willen, was nieuw; het agendaloze gesprek werd in eerste instantie als vreemd ervaren. Desondanks hebben we daar een begin mee gemaakt, al bleef daarna nog steeds bij sommige schoolleiders het idee van 'jullie zijn de experts die ons moeten zeggen wat we moeten doen' hardnekkig, zoals blijkt uit onderstaande uitspraak uit een van de ontwerpssessies:

[O] Netwerkleren is een vorm waarin je dat onderzoeken een plek kan geven. [SL1] Ja. [O] Maar het is niet de enige vorm. Dus als het gaat over de onderzoekende houding van jullie leraren, hoe zou je dat, nog even los van of dat een leernetwerk is of niet, het liefst willen coachen? Want dat is natuurlijk ook jullie rol hè. [SL1] Ja, dan zou ik daar eerst zelf op gecoacht willen worden. Want ik heb al eens vaker gezegd: wij zijn geen onderzoekers.

Wellicht daardoor leverde humble inquiry als strategie beperkte resultaten op. Misschien is dit niet de beste strategie als gesprekspartners zich ergens nog niet genoeg bekwaam in vinden om als expert benaderd te worden, zoals het vervolg uit dezelfde ontwerpssessies laat zien:

[SL1]. Want jij stelt nu vragen over onderzoeksvragen en dan denk ik: ja, dat weet ik ook allemaal niet precies. Dus voordat ik mensen kan gaan coachen in hoe zij een goede onderzoeksvraag moeten formuleren ...- [SL2] Moet je het eerst zelf goed kunnen. [SL1] Ja, moet ik het zelf goed kunnen en dan moet ik daar ook wel de behendigheid in hebben.

Het uitdagende van het epistemische interview en het bekrachtigende van appreciative inquiry leidde tot meer verdieping bij alle partijen (zie de voorbeelden bij les 4). En interessant was dat parallellen getrokken werden

tussen de gespreksdynamiek in de ontwerp sessies en de gesprekken die schoolleiders met hun leraren konden gaan voeren:

[O1] Ik denk dat er een belangrijk verschil is tussen onderzoek en een onderzoekende houding. Ik denk dat voor jouw onderzoek voor (naam opleiding), dat is een project, dat heeft een begin en een eind. [SL1] Ja, ja. [O1] Maar een onderzoekende houding is, als het goed is, iets wat voortdurend weer opflakkert op momenten dat je denkt van: huh, hoe zit dat nu eigenlijk? ... En wat zou een vraagmodus dan kunnen zijn, op basis van wat we nou vandaag zo'n beetje besproken hebben? [SL1] Wat heb jij nodig om daarin te veranderen, bijvoorbeeld. Of, want ik ga heel gauw van: en wat kan ik voor jou betekenen? En dan heb je de valkuil dat collega's denken van: oh, ik leg het wel bij haar op het bordje. [O2] En als je zegt van: wat heb je nodig om daarin te veranderen... - [O1] Wat is jouw aanname dan? [SL2] Mijn aanname? [O1] Ja. Over die ander. [SL1] Ja, dat daar iets moet veranderen, bij diegene iets moet veranderen. [O2] Vindt die ander dat op dat moment ook dan? [SL2] Nee, ik denk het niet. [O1] Gaat die dat dan doen denk je? [SL2] Dan zou je meer een hoe-vraag moeten stellen, van: hoe... [SL1] Nou, weet je, de vraag: wat zie je gebeuren ... - ja, die schrijf ik nu net voor mezelf op. Zo van dat mensen dus eerst zelf eens proberen, kijken of ze uit die bubbel kunnen komen. Maar misschien zit ik ook wel in een bubbel.

3.6 Schoolleiders de wereld van onderzoek in

Nu is het één ding om met elkaar het gesprek te voeren en een ander om écht de ervaring van de ander te benaderen. Aangezien wij alle gesprekken op de scholen of bestuursgebouwen van Sierappel en Tulpenboom hadden gevoerd en het schoolleiderschap het dominante gespreksonderwerp was geweest, was het tijd om ook een stap in de wetenschappelijke wereld te zetten. Voor wetenschappers, met *insiders' knowledge* van hoe wetenschappelijke kennis tot stand komt en hoezeer dat verschilt van hoe erover geschreven wordt in publicaties, zijn de eerste fases van de levensloop van kennis (les 2) gesneden koek. Onderzoekers weten best hoe de cocreatie van kennis eruit zien, welke disciplinaire, biografische, sociale, politieke, financiële en andere factoren daarin een rol spelen en hoe die bepalen welke kennis op welke wijze uiteindelijk verschijnt. Voor schoolleiders is dat geen onderdeel van hun dagelijkse ervaring. Als laatste hebben we hen daarom uitgenodigd om mee op congres te gaan en zo de binnenkant van de wereld van onderzoekers wat nader te verkennen. Een schoolleider is mee geweest naar een NRO dag en vijf schoolleiders zijn mee geweest naar een buitenlands congres. Voorafgaand aan deze laatste reis is er een voorbereidingsbijeenkomst geweest om het algehele programma samen door te nemen en elk een eigen voorlopig programma samen te stellen op grond van persoonlijke interesses.

Het congresbezoek was voor de schoolleiders een bijzondere ervaring waarin ze nieuwe inzichten hebben opgedaan, met veel mensen gesproken hebben, vanuit hun eigen ervaringen oordeelden of iets nou echt wel zo nieuw was. Ze waren lovend over de gedrevenheid van onderzoekers, en tegelijkertijd kritisch over wat praktisch mogelijk was. En bovendien waren ze trots op ons eigen project: "Ik wist niet dat wij zo'n ruig project hadden!" zei een van hen verbaasd. Al met al zagen zij 'congresbezoek' als potentieel interessante manier om zelf lerend te blijven en zouden ze ook overwegen om met een aantal van hun leraren te gaan als het onderwerp relevant was voor de praktijk en het aldaar gepresenteerde onderzoek dan ook met name praktijkonderzoek zou zijn.

3.7 Van vraaggestuurd naar vraagstukgestuurd

Waarom leidde vraagsturing niet tot algehele tevredenheid over de voortgang van het project? We zochten naar een aanpak waarmee schoolleiders kunnen worden ondersteund om te leren op een 21^{ste}-eeuwse manier leiding te geven. We hebben gemerkt dat een dergelijke aanpak niet bij voorbaat ontworpen kan worden, omdat menselijke interacties onvoorspelbaar zijn, net als het leren daarin. Dit gaat vooral op als het gaat om het ontdekken van iets nieuws en inherente spanningen hoog kunnen oplopen.

We hebben ook gemerkt dat onze pogingen om vraaggestuurd vorm en inhoud te geven aan de projectactiviteiten ons niet veel verder brachten. Bij nader inzien is vraaggestuurd willen werken om twee redenen problematisch. De eerste reden is dat te veel uitgaat van een persoon of team met een vraag en te veel van het vermogen een vraag te formuleren. De tweede reden is dat het gebaseerd is op de veronderstelling dat er een expert is die het antwoord op de vraag kan geven. In de context van complexiteit is echter niet op voorhand duidelijk wat een goede vraag is, noch wat het goede antwoord is. Daar is nu juist gezamenlijk onderzoek voor nodig, zodat begrip van en inzicht in de complexiteit ontstaat. De vragen die wel gesteld kunnen worden, zijn de vragen waar al taal voor is en die gaan noodzakelijkerwijs over het bekende. Met ‘vraaggestuurd’ willen werken ontstaat dus het risico te blijven hangen op single loop learning voor bestaande doelen binnen bestaande regels en procedures, een verschijnsel dat in de resultaten van het onderzoek is teruggevonden (les 2 en Bijlage 1).

Tegelijkertijd zijn fases 1 en 2 een periode geweest van *single loop learning aan de kant van de onderzoekers*. Dat deed zich met name voor in de vormgeving van de projectactiviteiten, waarin de vorm van de ontwikkeldag als podium voor de vertellende onderzoekers niet werd losgelaten (les 1). Later in het project werden er wel nieuwe activiteiten uitgetoetst op de ontwikkeldagen. Nieuw waren op de vijfde en zesde ontwikkeldag bijvoorbeeld rollenspellen in dialoog, bedoeld als oefening voor de schoolleiders om in hun scholen voort te zetten in de gesprekken met hun leraren. Daardoor werd de opzet van deze ontwikkeldagen praktischer, maar de theorie bleef leidend en de vraagsturing overeind. Weliswaar was voorafgaand aan de vijfde ontwikkeldag aan vraagsturing gedaan door te inventariseren waar behoefte aan was in de context van 21^{ste}-eeuwse vaardigheden, maar de invulling die we aan ‘professionele dialoog’ gaven door aandacht te besteden aan de waardengeladenheid en het relationele karakter van taal (de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden van sociaal-culturele sensitiviteit en communiceren), was voor de schoolleiders niet bevredigend, want werd te theoretisch gevonden. Dat door de abductie de theorie van organiseerperspectief (de vorm van netwerklernen en hoe dit als proces te ondersteunen) zich uitbreidde naar leerperspectief (hoe er in de netwerken individueel en met name ook collectief geleerd kan worden, en hoe dit intellectueel te ondersteunen), was wel een stap richting triple loop leren, waarin het ‘leren onderzoeken’ zelf centraal kwam te staan. Dat de taal daarvoor samen ontwikkeld moest worden, was wat we pas later ontdekten (les 4).

Vraagsturing gaat uit van bestaande betekenissen en concepten, en van experts die deze ‘meester’ zijn en weten hoe dit ‘over te dragen’ (acquisitie van Garavan et al., 2015; acquisitiemetafoor van Sfard, 1998; beide les 2), terwijl complexiteit verlangt dat we iets aan onze bounded rationality (Simon, 1955) doen en het onbekende, diffuse en ongewisse betreden. Beter is dan te spreken van ‘vraagstukgestuurd’ werken: we weten dat er iets niet klopt, maar we weten nog niet wat precies en ook nog niet waardoor, en óók nog niet waardoor we dat nog niet weten en hoe we er dan achter kunnen komen. Zo wordt ‘leren onderzoeken’ zélf het vraagstuk. De inherente spanningen die optreden bij leren worden daardoor des te voelbaarder. Dat leidt tot onrust en irritatie, maar ook tot nieuwe inzichten voor wie de verrassing tot nieuwsgierigheid leidt. We denken dat we gegeven de huidige

samenleving wel *moeten* leren leren, en *moeten* accepteren dat dit met ongemak gepaard gaat. Wellicht worden onrust en irritaties dan de signalen dat het tijd wordt om meer aandacht te besteden aan de vitale ruimte, waarin het tijdelijk oplossen van deze spanningen leidt tot creatief collectief leren. Dat is meer 21^{ste}-eeuws, zowel voor schoolleiders als voor onderzoekers. Uit les 3 hebben we ook geleerd dat er daarbij niet vanuit kan worden gegaan dat met het uitwisselen van wederzijdse verwachtingen voor iedereen wel duidelijk is wat met ‘onderzoek’ bedoeld wordt; daarvoor is het een te stabiel begrip dat te weinig vragen oproept.

3.8 Van evidence-based innovatie naar practice-based besluitvorming

Bij Sierappel, waar al bovenschoolse netwerken gevormd waren voorafgaand aan het project (zie 1.1), liepen de schoolleiders op enig moment vast in hun ondersteuning aan de leernetwerken juist doordat ze doorgingen in het vastgestelde stramien. Toen dit op tafel kwam in de eerste gesprekken in het begin van fase 3, bleek grote behoefte aan doorontwikkeling en ontstond ruimte voor een begin aan double loop leren. Netwerkleren was wellicht vanuit de theorie ‘bewezen werkzaam’, maar in de eigen scholen stokte het, aldus de schoolleiders; en tegelijkertijd waren ze niet eenzijdig pessimistisch, zoals onderstaand citaat laat zien:

[O1] Komt dat 21^{ste}-eeuwse leren nu eigenlijk wel terug in de netwerken en in jullie schoolontwikkelingsagenda's? [SL1] Nou... nee! Als de schoolontwikkeling echt gerelateerd zou zijn aan 21^{ste}-eeuws...? Dan zou het groter moeten zijn. Dan zou dat echt vernieuwing vragen, veel heftiger, echt een concreet plan om dingen heel anders te gaan doen. Nee, dat is niet zo hoor. De netwerken ... ook de presentaties ervan: het is allemaal op zich zo slecht niet, maar ze lijken verzadigd. Het gaat niet de diepte in. Terwijl dat wel is wat we aan professionalisering nodig hebben en onze leerkrachten ook gunnen. ... [SL2] En tegelijkertijd zie je wel dingen gebeuren die eerst niet gebeurden. Mensen zoeken echt elkaar meer uit zichzelf op, ook buiten de school, als ze iets willen weten. Er zijn er die echt ook op andere vlakken meer initiatief nemen. Dat zie ik wel en dat is dan weer wel mooi. Dat wil je ook weer niet kwijt. Het is niet zinloos geweest, alleen het lijkt dood te lopen en wij weten niet hoe we er op kunnen doortrekken. ... [SL3] Als er praktische aanleiding is, werken mensen gewoon meteen samen. Ook bovenschools, en dat gebeurt nu wel meer! [O1] Dat is regie nemen over het eigen leren. [SL4] Maar dat is het nu net, dat noem ik geen netwerken zoals we het destijds gedefinieerd hebben! Want dat kan niet zozeer gaan over die praktische kleinere dingen, met de flexibiliteit die je dan nodig hebt om elkaar even op te zoeken en leentje buur te spelen met kennis van een ander. Nee, het netwerken is georganiseerd en je tekent er jaarlijks op in. Het neemt regie over de leraren, over ons, in plaats van andersom. ... [O2] Waarom gaan jullie er dan mee door? Een opgelegde structuur kan losgelaten worden zodra de intenties en mechanismen die je ermee beoogde zijn gaan leven. Als je daar dan betere vormen bij wil gaan creëren, dan raak niets kwijt, je komt er juist dichterbij. Stop gewoon met wat niet goed is! [SL5] Nee, niet stoppen. We gaan niet stoppen met netwerken of met de registratie ervan. Dat suggereert alsof er nog niets goed is gebeurd, en dat is er wel. Je stopt het niet, je zoekt verder... We gaan het doorontwikkelen, dat gaan we doen. En dan borg je ook wat je al hebt bereikt met elkaar.

Zo gezien veranderde de waarde van theorie over netwerken als een elders bewezen, wat vaag organiseerprincipe naar een op basis van eigen ervaringen en inzichten aan te passen halffabricaat waar de

schoolleiders zelf verdere vorm aan gingen geven. Ook laat dit fragment zien hoe een reflectief gesprek over een nieuwe routine (netwerkleren) tot aanpassing van die routine kan leiden. De bestaande routine roept inherent spanning op. Door de routine aan te passen, wordt er omgegaan met die spanning c.q. de spanning wordt gebruikt om door te ontwikkelen. Dit fragment illustreert cocreatie van een nieuw inzicht in een dialoog tussen de schoolleiders en de onderzoekers en is hiermee een voorbeeld voor hoe de schoolleiders op vergelijkbare manier de professionele dialoog met hun leraren kunnen voeren. Bovendien laat het de beperking zien van alleen ‘halen en brengen’ als kennisopvatting: de theorie die gehaald was, bleek voor eigen bewerking vatbaar.

3.9 21^{ste}-eeuwse onderzoekers

Wat hebben we zelf geleerd? Voor ons was het een eyeopener dat ‘onderzoek’ zo eenzijdig werd ingevuld door de andere deelnemers aan het project en dat het als af te bakenen activiteit, naast vele andere activiteiten werd gezien. Maar als ‘onderzoek’ een afgebakende projectactiviteit wordt, dan wordt ook alleen wat je binnen de context van je onderzoeksvraag waarneemt onderzoeksmatig interessant. Onze ervaring was dat dit leidde tot wat we ‘tamme data’ zijn gaan noemen: data die passen binnen bestaande denkkaders en voorgenomen methodiek (over onderzoek, over leren, over hoe je dat organiseert). Als je wat ruiger wil denken, moet je alert zijn op wat we ‘wilde data’ gingen noemen (dat ene woord, die ene oogopslag of zucht, die andere verklaring), die serieus nemen en daar vervolgens op ingaan. Doe je dat niet, dan loop je het risico in een toneelstuk terecht te komen, waarin de rollen vastliggen en eenieder die tot vervelens toe maar speelt om de ander niet voor het hoofd te stoten. We menen dat we met de vormgeving van de ontwerpessies dergelijk sociaalwenselijk gedrag hebben kunnen doorbreken.

Maar we hebben meer gedaan dan alleen vormen van cocreatie met de schoolleiders zoeken, we hebben ook de blik op onszelf gericht. Onderzoekers die zich op basis van hun scholing identificeren met hun aannames, zijn wellicht niet meer nieuwsgierig naar de mogelijkheden die vanuit andere aannames denkbaar zijn. In het volgen van de verrassingen die ons te berde vielen toen we op de ‘nieuwe’ manier (in cocreatie met de schoolleiders) gingen waarnemen, hebben we ons daarom ook geoefend in een vorm van *sociological imagination* (Mills, 1959). Dit is het vermogen om het alledaagse opnieuw te verbeelden in termen van een samenhang tussen de individuele beleving en grotere sociaalhistorische verbanden, en vanuit sociaal-constructivistisch perspectief begrijpen hoe wij zelf aandeel hadden in het tegengaan dan wel bevorderen van cocreatie in dit project. In ons geval ging het om een opnieuw leren begrijpen van ons eigen vak en de vaardigheden die we daarin ontwikkeld hadden, onder andere door onszelf weer met vreemde ogen – namelijk die van de schoolleiders – te bekijken. Wat zien zij als ze naar ons kijken, als ze in het algemeen naar onderzoekers en naar onderzoek kijken? En hoe kunnen wij hen kennis laten maken met de rijkdom van onderzoek zonder daarbij als experts alleen maar te vertellen wat ze moeten doen, ook al is dat wat gewenst wordt? Cocreatie leer je niet uit een boekje (Amazon.com), het is een (relationele) ervaring die je als zodanig moet leren herkennen.

3.10 Waarde van abductie als methode van verbazing

Hoe kunnen we de verbazing gebruiken om de onderzoeksogen te openen? We veronderstelden dat cocreatie ook echt ging over creëren, in dit geval ontwikkelen van een nieuwe, onderzoekende houding, dat dit niet gemakkelijk zou zijn gezien de inherente spanningen bij leren en dat daar een professionele dialoog voor nodig zou zijn. Het ging immers om een langlopend project en voor single loop learning is een project van enkele jaren

niet nodig; een training van een half jaar is waarschijnlijk voldoende. De vraag is of die getrainde vaardigheden in de complexiteit van onderwijs overeind blijven; de signalen dat onderzoek voor onderzoekers is en voor de praktijk een ‘onderzoek *light* versie’ wellicht voldoende is, suggereren dat onderzoeken-als-een-model-onderzoeker snel ondergesneeuwd raakt in de waan van de dag en als trucje een kort leven beschoren is; daarna wordt onderzoek weer aan onderzoekers overgelaten.

Voor double loop learning volstaat waarschijnlijk een jaar; dat is de tijd wij zelf nodig hadden om te begrijpen dat we met meer van hetzelfde geen beweging in gang zetten en iets anders moesten gaan doen, iets wat kon ontstaan door een andere samenwerking, ook al wisten we nog niet hoe.

Voor triple loop learning, waarin sociaal-constructivistisch leren zélf ervaren kan worden, is meer tijd nodig, mede om te leren ook productief en creatief om te gaan met de inherente spanningen en de vitale ruimte vorm te geven. Binnen het bestek van fase 3 was daarvoor de tijd tekort, maar we hebben wel stappen kunnen zetten in onderzoekend kijken, ook naar onszelf. Veel meer dan het bedenken van werkvormen gaat het dan over het vinden van de juiste toon, woorden en gespreksvorm. Om die te vinden bleek abductie waardevol. Zo konden we steeds, geholpen door een breed georiënteerde theoretische verdieping, bijsturen op onszelf en in contact blijven met de schoolleiders. Het risico was immers op enig moment dat het project een geïsoleerd verschijnsel, met een eigen werkelijkheid naast de schoolpraktijk, ging worden; wat volgens een aantal schoolleiders al het geval was. ‘Onderzoek’ was iets voor binnen de momenten van het project, maar niet daarbuiten. Door abductie gingen we dit beter begrijpen en kwamen we met voorlopige verklaringen, waarmee we probeerden om van het project een leerruimte te maken. Dat heeft ons gebracht bij deze tien lessen, waarmee we niet alleen de twee onderzoeksvragen kunnen beantwoorden, maar tevens aanbevelingen doen voor volgende (onderzoeks)projecten rond 21^{ste}-eeuws leren.

4 Conclusies en nabeschuiving

De doelstelling van dit praktijkgerichte onderzoeksproject was om inzicht te verwerven in het leiderschap dat nodig is om de opzet van de leernetwerken in de basisscholen te doen slagen, opdat de scholen kunnen gaan functioneren als 21^{ste}-eeuwse leergemeenschappen met een netwerkmodel én voldoen aan formele eisen voor onderwijskwaliteit en zorg. In dit hoofdstuk vatten we de antwoorden uit het onderzoek samen en beantwoorden we de centrale vraag. We sluiten af met een nabeschuiving op het project.

4.1 Samenvatting en conclusies per onderzoeksvraag

Hoe ziet een aanpak eruit waarmee schoolleiders kunnen worden ondersteund om te leren op een 21^{ste}-eeuwse manier leiding te geven?

We vatten hiertoe de lessen uit fase 3 samen:

1. Participatief onderzoek – van methode naar paradigma: ontwerp de cocreatie vanaf het begin in een volwaardig gelijkwaardige samenwerking tussen onderzoekers en schoolleiders.
2. Epistemologische uitbreiding: onderzoek samen waar de vanzelfsprekendheden zitten rond de belangrijkste concepten in de samenwerking en maak zo zichtbaar hoe iedereen denkt iets over die concepten te kunnen leren.
3. Begripsontwarring: ga er niet vanuit dat iedereen hetzelfde bedoelt met dezelfde woorden (stabiele begrippen) en zaai lichte verwarring met technische woorden (instabiele begrippen), zodat de dubbelzinnigheid van taal voelbaar wordt.
4. Schakeltaal: creëer samen woorden en beelden om technische begrippen voor elkaar toegankelijk en begrijpelijk te maken.
5. Het agendaloze gesprek en de ‘we zijn niet netjes en beleefd’ regel: doorbreek verwachte rolpatronen en -routines van brenger en ontvanger van expertise, zodat alle gesprekspartners vrijuit kunnen en willen spreken.
6. Schoolleiders de wereld van onderzoek in: doorbreek de eenzijdige aandacht van onderzoekers voor schoolleiders met een uitnodiging om de interesse wederzijds te maken.
7. Van vraaggestuurd naar vraagstukgestuurd: laat zien dat ‘de onderzoeker’ niet de expert is in hoe een ander moet leren, maar dat onderzoekers en schoolleiders wel hun eigen leren kunnen demonstreren als er een gezamenlijk vraagstuk, bijvoorbeeld ‘21^{ste}-eeuws leren’, wordt aangepakt (cocreatie).
8. Van evidence-based innovatie naar practice-based besluitvorming: erken de waarde van theorie als een bouwsteen waar je in je eigen praktijk iets mee kunt, volg de regel van de theorie daarbij niet ongeacht alles (halen-mislukking-terugbrengen), maar onderzoek in dialoog hoe je wat wel werkt aan kunt passen (cocreatie).
9. 21^{ste}-eeuwse onderzoekers: onderzoek in de dialogische samenwerking je eigen denk- en redeneerroutines en ook hoe die bijdragen aan de complexiteit van het vraagstuk dat je onderzoekt.
10. Waarde van abductie als methode van verbazing: beschouw verrassingen (inclusief irritaties en onrust) als ‘rijke punten’ waar meerdere werelden samenkomen en waar iets interessants en leerzaams mee te doen is.

Welke spanningen, inherent aan leren, komen we tegen en hoe benutten we die als bron van 21^{ste}-eeuws leren?

De spanningen die we zijn tegengekomen waren meerledig. Zo was er de spanning tussen wat onderzoekers en schoolleiders/bestuurders verwachtten dat ze samen in dit project zouden gaan doen, de spanning tussen de opdracht aan schoolleiders om schoolontwikkeling te verbinden aan de leernetwerken en het zicht dat ze hadden op wat daar geleerd werd en uitkwam, de spanning tussen bestaande leerrouines en nieuw te oefenen leerrouines, tussen epistemologieën en daarmee samenhangende beslissingen over de vormgeving van projectactiviteiten. We hebben deze spanningen eerst proberen op te lossen met vraagsturing, maar daarmee gingen ze niet weg. Daarna hebben we de spanningen onderzocht; daarmee werd duidelijker wat er op het spel stond voor de schoolleiders en hebben we geprobeerd het project als ruimte om er samen van te leren van te maken. Dat heeft interessante inzichten opgeleverd, zoals dat je leren om 21^{ste}-eeuws te leren op een 21^{ste}-eeuwse wijze moet ondersteunen. Daarmee werd het ontwikkelen van een onderzoekende houding zelf een complex leervraagstuk dat om triple loop learning vraagt. Dat leidt niet zozeer tot praktische handvatten als wel tot inzicht in de complexiteit van alledag en hoe je die samen steeds opnieuw weer aan kunt gaan door de verbazing toe te laten.

4.2 Beantwoording van de centrale vraag

In dit project stond de vraag centraal hoe schoolleiders 21^{ste}-eeuws leiderschap kunnen ontwikkelen om 21^{ste}-eeuws onderwijs te stimuleren met inzet van leernetwerken van leraren. Ons onderzoek laat zien dat dit voor schoolleiders en bestuurders vooral een sturingsvraagstuk was. Tegelijkertijd was het met het oog op het ontwikkelen van 21^{ste}-eeuws leiderschap en het leidinggeven aan leren in netwerken noodzakelijk om het als een leervraagstuk te beschouwen. De analyses van de interviews (zie Bijlage 1) toonden aan dat dit, verpakt in de term ‘transformatief leiderschap’, voor de schoolleiders de grootste uitdaging was. De focus kwam daarom te liggen op het samen leren in het project, met als uitgangspunt dat ook dat leren zich diende te kenmerken als 21^{ste}-eeuws. Leren van nieuwe, nog onbekende en zelf te bedenken routines roept grotere spanningen op dan het oefenen of trainen van eenvoudige vaardigheden. Deze spanningen samen aangaan, of dat nu in de context van een praktijkgericht onderzoeksproject als ‘Onderwijsleiders21’ was of in de context van de eigen school is, vraagt leiderschap van alle betrokkenen en maakt zo de ontwikkeling daarin mogelijk.

4.3 Nabeschouwing

De samenleving in de 21^{ste} eeuw is complex en onzeker. We beseffen steeds meer dat het uitoefenen van gezag of macht en effectief sturing geven in organisaties geen vanzelfsprekendheden zijn, omdat we door desinformatie of een teveel aan informatie het verband tussen oorzaak en gevolg niet meer vinden. We twijfelen in dit ‘post-truth’ en ‘altfacts’ tijdperk steeds meer aan de betrouwbaarheid van de informatie in de wereld over die wereld, wat het lastig maakt om ergens op te koersen en dus te sturen. We moeten daarom afscheid nemen van oude manieren van denken en doen: in veel gevallen zijn ze de oorzaken van hedendaagse problemen (populisme, vervuiling, verspilling, ...) én ze passen niet meer bij hedendaagse ontwikkelingen (bricolage van levensloop, ecologisch bewustzijn, ...). Als begrip mag ‘21^{ste}-eeuwse vaardigheden’ dan scepsis oproepen, we kunnen er niet omheen dat deze eeuw vraagt om een andere invulling van vaardigheden als creativiteit, kritisch denken, sociaal-culturele sensitiviteit, samenwerken, communiceren, mediawijsheid en zelfmotivatie. Hier hebben we in project ‘Onderwijsleiders21’ samen nadere vorm en inhoud aan proberen te geven.

We herhalen hoe we begonnen zijn. Het project is gestart vanuit het idee dat als leerlingen in het basisonderwijs zich moeten oefenen in 21^{ste}-eeuwse vaardigheden, zij dit het beste doen onder begeleiding van leraren die deze vaardigheden zelf blijven ontwikkelen. Vanuit de theorie was de aanname dat leraren dit het beste doen in netwerken als zij tevens gestimuleerd worden tot collectief en individueel professioneel leren ‘on the job’ via transformatief leiderschap, zodat gezamenlijk gedragen initiatief in en verantwoordelijkheid voor schoolontwikkeling (gespreid leiderschap) kan ontstaan. In het project bleken ook schoolleiders en onderzoekers niet te ontkomen aan 21^{ste}-eeuws leren. Dat betekende voor ons dat vertrouwde instrumenten aan betekenis verloren. Er was een pretest-posttest survey onder de leraren van de betrokken scholen; deze bevestigde alleen maar wat we zelf al gemerkt hadden, namelijk dat schoolleiders nauwelijks of geen ontwikkeling lieten zien in 21^{ste}-eeuws schoolleiderschap, opgevat als mix van gespreid en transformatief leiderschap bij netwerkleren en gestut door een eigen onderzoekende houding. We hadden twee rondes van kwalitatieve interviews die ditzelfde beeld gaven. Dat we in dit rapport geen verslag doen van de survey en de uitkomsten van de analyse van de interviews in een bijlage hebben ondergebracht, is veelzeggend. Voor ons is dit niet het meest leerzame, betekenisvolle en creatieve onderdeel van dit project geweest. Het betrekken van onze eigen ervaringen door op ons project als casus van ‘praktijkgericht onderzoek’ te reflecteren, leverde volgens ons waardevolle inzichten op voor dit type onderzoek. Weliswaar ongewild, maar toch: ons project levert het inzicht op dat het samen onderzoeken en kennis creëren, wat een wens is van NRO, niet zonder meer tot stand komt door de complexiteit van samen onderzoek doen door schoolleiders en onderzoekers. Daarmee is ons project ook wetenschappelijk relevant, vooral wat betreft het verloop van een langdurig onderzoek en de benodigde tussentijdse bijstellingen – de waarde van abductie dus.

Dat praktijkgericht onderzoek ook 21^{ste}-eeuws moet worden lijkt een open deur maar is, terugkijkend, een waanzinnig moeilijk proces, omdat kenmerkend voor deze tijd is dat complexiteit en snelheid van toename van halfwaardetijd van kennis het plannen van leren volgens de bekende methodes onmogelijk maakt. Het kenmerkt zich het beste door ‘coonstrueren van kennis gaandeweg’; dus geen geplande route met van tevoren bekende uitkomst. Onderzoek daarnaar kan ook alleen maar vanuit datzelfde paradigma worden vormgegeven. En levert voor onderzoekers net zoveel spanning met bestaande tradities en opvattingen over goed onderzoek op als waar de deelnemende schoolleiders in de scholen mee hebben geworsteld.

Referenties

- Agar, M. (2006). An ethnography by any other name... *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 7(4). Downloaded from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/177> on October 22, 2018.
- Akkerman, S. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Akkerman, S., Bronkhorst, L., & Zitter, I. (2013). The complexity of educational design research. *Qual Quant*, 47, 421-439.
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Barrett, F. J., & Cooperrider, D. L. (1990). Generative metaphor intervention: A new approach for working with systems divided by conflict and caught in defensive perception. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 26(2), 219-239.
- Basten, F., Evers, A., Geijssel, F., & Vermeulen, M. (2018). *21ste eeuwse schoolleiderschap vraagt om 21^{ste}-eeuwse onderzoekers*. Poster presentatie op ORD, 13 t/m 15 juni 2018 te Nijmegen.
- Basten, F., Geijssel, F., Vermeulen, M., & Evers, A. (2019). *Cocreating link language: overcoming epistemic differences between academics and principals for rethinking inquiry-based school improvement*. Paper presentation at AERA, Toronto April 2019.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American sociological review*, 19(1), 3-10.
- Bree, C. van & Santen, A. van (2002). Taalverandering en taalverwantschap. In Th. Janssen (Red.), *Een inleiding in de taalwetenschap* (pp. 235, 250). Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Brinkman, R. & Kirschner, R. (2003). *Dealing with difficult people*. McGraw-Hill Professional Publishing.
- Brinkmann, S. (2007). Could interviews be epistemic? An alternative to qualitative opinion polling. *Qualitative inquiry*, 13(8), 1116-1138.
- Bronkhorst, L. H., & Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18-35.
- Brown, R. (1987). *Society as Text. Essays on rhetoric, reason, and reality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bunders, J., Broerse, J., Keil, F., Pohl, C. Scholz, R., & Zweekhorst, M. (2010). How can transdisciplinary research contribute to knowledge democracy? In R.-J. in 't Veld (Ed.), *Knowledge Democracy – Consequences for Science, Politics and Media* (pp. 126-152), Heidelberg: Springer.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York.: Harper and Row.
- Castelijns, J., Koster, B., & Vermeulen, M. (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren: samen kennis creëren in basisscholen en lerarenopleidingen*. Apeldoorn: Maklu.

- Castelijns, J., Vermeulen, M., & Kools, Q. (2013). Collective learning in primary schools and teacher education institutes. *Journal of Educational Change*, 14(3), 373-402.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Copland, M. A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375-395.
- Csikszentmihalyi, M., & Beattie, O. (1979). Life themes: A theoretical and empirical exploration of their origins and effects. *Journal of Humanistic Psychology*, 19, 45-63.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- De Bono, E. (1970). *Lateral thinking*. London: Penguin.
- Diepstraten, I. (2006). *De nieuwe leerder: trendsettende leerbiografieën in een kennissamenleving*. (proefschrift Universiteit Leiden). F&N eigen beheer.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319-336.
- Fuchs, S. (2001). *Against essentialism. A theory of culture and society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Garavan, T. N., McGuire, D., & Lee, M. (2015). Reclaiming the “D” in HRD: A typology of development conceptualizations, antecedents, and outcomes. *Human Resource Development Review*, 14(4), 359-388.
- Geijsel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430.
- Geijsel, F. P., Sleegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers’ professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management Administration Leadership*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46, 141-158.
- Hall, S. (1997). The spectacle of the ‘other’. In S. Hall (Ed.), *Representation. Cultural representations and signifying practices* (pp. 233-290). London: Sage Publications Ltd.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 149-173.
- Harris, A., Day, C., & Hadfield, M. (2003). Teachers’ perspectives on effective school leadership. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 67-77.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Simmons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Open Universiteit.

- Hulsbos, F., Evers, A. T., & Kessels, J. (2016). Learn to Lead: Mapping workplace learning of school leaders. *Vocations and Learning*, 9, 21-42.
- Hulsbos, F., Evers, A., Kessels, J., & Laat, M. de (2014). *Een aantrekkelijke leeromgeving voor schoolleiders. Onderzoek naar het non-en informeel leren van schoolleiders in het voortgezet onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit/Welten Instituut.
- Hulsbos, F., Langevelde, W., Van & Evers, A. (2016). *Combining forces. Distributed Leadership and a professional learning community in primary and secondary education*. Heerlen: Welten Institute. Open University of The Netherlands.
- International Collaboration for Participatory Health Research (ICPHR) (2013). *Position Paper 1: What is Participatory Health Research?* Version: Mai 2013. Berlin: International Collaboration for Participatory Health Research.
- Jansen, J. J., Bosch, F. A., van den, & Volberda, H. W. (2005). Managing potential and realized absorptive capacity: how do organizational antecedents matter? *Academy of Management Journal*, 48(6), 999-1015.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Knapp, M. S., Swinnerton, J. A., Copland, M. A., & Monpas-Huber, J. (2006). *Data-Informed Leadership in Education*. Center for the Study of Teaching and Policy.
- Korthagen, F. J., & Vasalos, A. (2010). From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (pp.529-552). New York: Springer.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2014). *Integreren van leren in school en praktijk. Een studie naar 'werkzame bestanddelen'*. Hazerswoude-Dorp: Stichting Opleidings- en Ontwikkelingsfonds Metaalbewerking.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-201.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Martens, R., Kessels, J., Laat, M. de, & Ros, A. (2012). *Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek; Onderzoeksmanifest LOOK*. Heerlen: LOOK, Open Universiteit.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssel, F. (2018). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*. Oxford: Oxford University Press.
- Mittendorff, K., Geijssel, F., Hoeve, A., Laat, M. de, & Nieuwenhuis, L. (2006). Communities of practice as stimulating forces for collective learning. *Journal of workplace learning*, 18(5), 298-312.
- Piaget, J. (1953). The origins of intelligence in children. *Journal of Consulting Psychology*, 17, 467-472.
- Piot, L. (2012). *Andere tijden, andere leiders? Een beschrijving en analyse van leiderschapspraktijken op het bovenschoolse niveau* (PhD.-thesis). Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Ros, A. (2016). *Schoolontwikkeling door praktijkonderzoek*. Kwaliteitsreeks Opleidingsscholen. Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen.

- Ros, A., Amsing, M., Beek, A. ter, Beek, S., Hessing, R., Timmermans, R. & Vermeulen, M. (2013). *Gebruik van onderzoek door scholen. Onderzoek naar de invloed van praktijkgericht onderzoek op schoolontwikkeling*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Schein, E. H. (2013). *Humble inquiry: The gentle art of asking instead of telling*. Oakland: Berrett-Koehler.
- Schenke, W., Geijssels, F., Eck, E. van, & Volman, M. (2014). *Werken op dezelfde golflengte. Scholen en onderzoekers werken samen aan onderzoek*. Utrecht: VO-raad.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the danger of choosing just one. *Educational Researcher*, Vol. 27,(2), 4-13.
- Simon, H. (1955). A behavioral model of rational choice. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 69(1), 99-118.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Stitzel Pareja, & Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective. Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-2013.
- Spillane, J.P., Harris, A., Jones, M., & Mertz, K. (2015). Opportunities and challenges for taking a distributed perspective: Novice school principals' emerging sense of their new position. *British Education Research Journal*, 41(6), 1068-1085.
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54, 1-29.
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 24(3), 249-265.
- Tannen, D. (1986). *That's not what I meant. How conversational style makes or breaks your relations with others*. London and Melbourne: JM Dent & Sons Ltd.
- Trull, A. S. (2016). *Making & Belonging: The Philosophy & Poetics of Participation*. (PhD. Thesis). Montreal: Concordia University.
- Vaessen, M., Beemt, A., van den & Laat, M. de (2014). Networked Professional Learning: Relating the Formal and the Informal. *Frontline Learning Research*, 2(2), 56-71.
- Verhoeven, M., Poorthuis, A. M. G., & Volman, M. (2017). *Exploreren kun je leren: De rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van leerlingen*. Amsterdam: Research Institute Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam.
- Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren: een rijke leeromgeving voor leraren en scholen*. Heerlen: Open Universiteit.
- Vermeulen, M., & Vrieling, E. (2017). *21e-eeuwse vaardigheden: Achtergronden en onderwijsimplicaties in 17 vragen en antwoorden*.

- Vermunt, J. D. H. M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger.
- Vrieling, E., Beemt, A. van den, & Laat, M. de (2016). What's in a name: dimensions of social learning in teacher groups. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 22(3), 273-292.
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: Learning, meaning and identity*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wetherell, M., Taylor, S., & Yates, S. (2001). *Discourse theory and practice. A reader*. London: Sage.

Bijlagen

Bijlage 1: Kwalitatief onderzoek

Het praktijkgerichte onderzoeksproject kende drie fasen (zie 1.3). De eerste fase was met name bedoeld ter oriëntatie en daarbij ter versterking van het vermogen van de schoolleiders om hun eigen praktijk te onderzoeken. Dit diende over te gaan in een tweede fase, waarin de schoolleiders concreter aan de slag zouden gaan in hun scholen met het beoefenen van hun 21^{ste}-eeuwse leiderschapsvaardigheden. In elke fase hebben interviewrondes plaatsgevonden met de individuele schoolleiders uit de twee besturen (in december 2015 en maart/april 2017) om te onderzoeken welke dilemma's schoolleiders ervoeren en welke competenties ze belangrijk achtten. De interviews dienden er tevens toe om de ontwerpgerichte projectactiviteiten tot dan toe te evalueren: zagen de schoolleiders meerwaarde in hun deelname aan het project voor wat hen in hun school te doen stond aan kwaliteitszorg en schoolontwikkeling? Bovendien waren we geïnteresseerd in wat de schoolleiders zelf bedoelden met 21^{ste}-eeuwse vaardigheden en leren onderzoeken. Hier presenteren we de resultaten van de analyse van deze interviews, waarmee we de volgende onderzoeksvragen wilden beantwoorden:

1. *Met welke dilemma's en vraagstukken zien de schoolleiders zich geconfronteerd wanneer leraren leren in netwerken, en hoe ontwikkelen deze dilemma's zich tijdens het project?*
2. *Welke competenties en welk handelingsrepertoire hebben de schoolleiders nodig om inhoudelijk en organisatorisch leiding te geven aan een school als lerende netwerkorganisatie, en hoe ontwikkelen deze zich tijdens het project?*
3. *Hoe leggen de schoolleiders een verband tussen leren in netwerken, gespreid en transformatief leiderschap enerzijds en schoolontwikkeling anderzijds?*
4. *Hoe geven de schoolleiders invulling aan '21^{ste}-eeuwse vaardigheden' en 'onderzoeken', en hoe ontwikkelt zich dit tijdens het project?*

Deelnemers

Deelnemers aan de eerste ronde waren de leidinggevendenden van de basisscholen van Sierappel en Tulpenboom (locatie-, cluster- en schooldirecteuren) en de twee bestuurders. In de tweede ronde zijn de bestuurders niet geïnterviewd. Omdat de beide bestuursvoorzitters in de tweede ronde niet zijn geïnterviewd, zijn hun data in de analyse van het onderhavige onderzoek verder buiten beschouwing gelaten.

Dataverzameling via interviews

Door de eerste projectleider werden twee rondes van kwalitatieve interviews afgenomen bij alle schoolleiders (locatie-, cluster- en schooldirecteuren). Beide interviews werden ingericht als semigestructureerde gesprekken. De eerste interviews hadden betrekking op ontwikkelvraagstukken met betrekking tot het werken en leren in netwerken. De vragen waren bedoeld om de stand van zaken rond netwerken te inventariseren. Ook was aan de schoolleiders gevraagd om twee casussen voor te bereiden, aan de hand waarvan in het interview vraagstukken en dilemma's besproken konden worden.

De vragen in de tweede interviewronde hadden betrekking op wensbeelden van de schoolleiders en de vraag in hoeverre netwerkleren, gespreid leiderschap en transformatief leiderschap hierin al zichtbaar waren.

Thematische analyse

De gesprekken van de eerste ronde zijn eerst alleen samenvattend genoteerd en thematische analyse heeft door de projectleider zelf plaatsgevonden op grond van die samenvattingen. Later zijn ze alsnog extensief getranscribeerd om ook een frame-analyse (zie hieronder) te kunnen doen. De gesprekken van de tweede ronde zijn meteen extensief getranscribeerd.

De transcripties van beide interviewrondes zijn in kleinere fragmenten opgedeeld. Voor het coderen is een codeboek ontwikkeld op grond van het theoretisch kader (in dit rapport samengevat in Bijlage 2). *Sensitizing concepts* (Blumer, 1964) daarbij waren:

- 21^{ste}-eeuwse vaardigheden bij leraren en schoolleiders (creativiteit, kritisch denken, samenwerken, communiceren, digitale geletterdheid, probleemoplossend denken, sociaal-culturele sensibiliteit);
- Het onderscheid tussen strategische en tactische afwegingen in het sturen op de ontwikkeling van de school en de leerprocessen die daarbij aan de orde waren;
- Het onderscheid tussen single, double en triple loop learning.
- Kenmerken van netwerklernen (instellen van sociale structuren, onderscheid tussen individueel en collectief leren)
- Kenmerken van transformatief leiderschap (visie, intellectuele stimulans, modelleren van voorbeeldgedrag)
- Kenmerken van gespreid leiderschap (invloedsuitoefening door anderen dan de schoolleiding, verantwoordelijkheid delen)

De analyse was niet alleen deductief (vanuit concepten uit de theorie) maar ook inductief (vanuit de uitspraken van de schoolleiders die nog niet in concepten uit het bestaande kader te vatten waren).

Frame-analyse

Bij het thematisch coderen bleek de manier waarop schoolleiders over de onderwerpen die ze aansneden praatten relevant te zijn. Dit hebben we zichtbaar willen maken door aandacht te besteden aan framing. *Framing* is het door de keuze van specifieke woorden en relaties daartussen creëren van een voorkeursbetekenis (Hall, 1997). Framing is als onderdeel van menselijke communicatie een zowel talig als sociaal verschijnsel, waarbij taalgebruik wordt opgevat als vorm van sociaal handelen (Brown, 1987; Wetherell, Taylor, & Yates, 2001). In de analyse van de interviews hebben we specifiek gezocht naar hoe schoolleiders de concepten frameden die we theoretisch ook uitgediept hadden.

Dit leek relevant, omdat volgens de theorie netwerklernen schoolleiders voor de uitdaging stelt om met een andere manier van communiceren en aansturen schoolontwikkeling te bevorderen. De frames die schoolleiders hanteerden waren een indicatie voor hoe ze dachten en redeneerden over de thema's die ze aansneden, en daarmee voor hoe ze ermee omgingen. Het maakt bijvoorbeeld verschil of ze 'leeropbrengsten' beschrijven als resultaat van wat mensen (samen) doen (leertermen: over lerende subjecten) of als iets waar zij sturing aan kunnen geven (stuurtermen: over te sturen objecten).

Frame-codes zijn inductief tijdens de thematische analyse naar voren gekomen en uiteindelijk systematisch toegekend aan uitspraken in de dataset. Een belangrijke toevoeging aan het codeboek was bijvoorbeeld het

onderscheid tussen de gevonden framecodes ‘stuurtermen’ en ‘leertermen’. Hoewel het onderscheid conceptueel gezien wel in het theoretische kader voorhanden was, bleek dit ook linguïstisch relevant.

We geven eerst een toelichting op de gevonden frames en beantwoorden daarna de onderzoeksvragen.

Frames voor transformatief en gespreid leiderschap in termen van ‘leren onderzoeken’

In de analyse bleken de uitspraken van schoolleiders zich te onderscheiden als inhoudelijke en/of organisatorische ondersteuning. De inhoudelijke ondersteuning hebben we in theoretische zin verbonden aan transformatief leiderschap (zorgen voor een gemeenschappelijk doel (visie), en zorgen voor intellectuele uitdaging). Analyse van framing bracht naar voren dat de uitspraken waarin inhoudelijke ondersteuning tot uitdrukking kwam, konden worden gecategoriseerd in twee frames voor de onderzoekende houding. In het eerste frame betekende onderzoek ‘kennis naar binnen halen en informatie naar buiten brengen’ (halen/brengen), in het tweede was dat ‘proberen om tot de kern te komen, iets te verduidelijken’ (conceptualiseren). De citaten hieronder illustreren deze frames:

1. halen/brengen: *[Hoe wordt er in de netwerken gewerkt in de groep onderwijsontwikkeling?] Ja leerkrachten verzamelen zelf die informatie en halen die informatie of delen dat dan weer of laten iets zien en bespreken dat in hun werkgroep en dan weer naar school terug en bespreken ze het daar dan weer op schoolniveau dan weer naar het team toe, nemen daar hun besluiten in of voorstellen in en brengen dat dan weer naar het team.*
2. conceptualisering: *Ja, ik denk vooral eerstens, dat je je mind open zet, dat je andere dingen gaat zien. Dat wil nog niet zeggen dat je het kan of het kan toepassen of wilt toepassen, maar gewoon dat je ziet dat er is ook nog wat anders dan alleen maar ik in je eigen klas en ook in je eigen school en misschien een stuk herkenning, alles wat je tegen komt als je ergens anders naartoe gaat.*

De uitspraken over organisatorische ondersteuning hebben we in theoretische zin verbonden aan gespreid leiderschap: de verantwoordelijkheid voor organisatorische ondersteuning is niet alleen ‘bovenin de organisatie’ belegd. We vonden in de data drie frames voor onderzoek met daaraan verbonden ideeën over hoe je het organiseert als leerproces:

1. als project: onderzoek kan worden vormgegeven als een project, met vooraf bepaalde doelen en in de tijd uitgezette momenten waarop die doelen bereikt moeten zijn, *en daarmee is de veronderstelling dat ‘leren onderzoeken’ of het ontwikkelen van een onderzoekende houding in projectvorm kan worden gegoten.*
2. als doelgericht middel: onderzoek kan worden ingezet om een specifieke vraag te beantwoorden ten behoeve van onderwijs-/schoolontwikkeling en professionalisering, *en daarmee kan ‘leren onderzoeken’ of het ontwikkelen van een onderzoekende houding gezien worden als het verwerven van de vaardigheden om problemen op te lossen.*
3. als activiteit waar je van buitenaf sturing aan kunt geven, *en daarmee is de aanname dat het ‘leren onderzoeken’ of het ontwikkelen van een onderzoekende houding van buitenaf aangestuurd kan worden.*

Hieronder volgt voor elke frame een voorbeeld:

1. project: *[Als je het hebt over borgen, hoe borg je iets?] Ja, dat vind ik best een lastige. Je moet het toch steeds terugpakken, dat is mijn ervaring, want je kunt bepaalde afspraken maken en dan denken dan doen we het allemaal zo, maar het is wel heel belangrijk om het af en toe terug te checken van: weten we nog precies wat we hadden afgesproken, weten we ook allemaal wat de bedoeling van deze afspraak was, wat betekent dat voor jouw groep of voor jouw handelen? En dat dat steeds vastgelegd wordt en dat ook zo blijft, dat we ook allemaal dezelfde betekenis daaraan geven. En dat we niet, wat eens heel snel kan gebeuren met dingen, dat het een beetje in het slop raakt en dat na twee jaar niemand meer weet wat we hadden afgesproken.*
2. doelgericht middel: *[Heb jij een wensbeeld wat de netwerken zouden kunnen opleveren?] Ik zou er graag een iets meer onderzoekende houding uit willen halen. Nu is het vooral: wat ga ik doen, welke vraag heb ik zodat ik in de klas verder kan? En dat is heel praktisch, maar dat is redelijk aan de oppervlakte. Ik zou het mooi vinden als ze in zo 'n netwerk ook meer op zoek gaan naar het waarom, naar andere wegen zoeken, meer diepgang, beter analyseren. Maar dat is lastig, denk ik. [Waarom is dat lastig?] Omdat ze het nog niet echt gewend zijn. Dus dat zal zijn tijd moeten duren, dat betekent een andere vraagstelling, anders kijken naar de zaken waar je tegenaan loopt of misschien iets meer vanuit het willen denken en minder vanuit het moeten.*
3. activiteit waar je van buitenaf sturing aan kunt geven: *Op de eerste plaats bewaken we het proces. Er werden vaker besluiten genomen in die expertisegroep waar we gewoon niet blij van werden. Dus we hebben gezegd: "Jullie zijn op de allereerste plaats het advies, de besluitvorming die ligt binnen een ander gremia." Want, nogmaals, het was een beetje spitsroede lopen, want je wilt het enthousiasme van de mensen ook niet te veel inperken en toch bepaalde sturing eraan houden, zodat datgene wat daar besproken wordt en de adviezen er daadwerkelijk ook toe bijdragen dat de onderwijskwaliteit verbetert.*

In de volgende paragrafen presenteren we de resultaten per onderzoeksvraag.

Dilemma's en vraagstukken

Dilemma's rond inhoudelijke ondersteuning hadden met name betrekking op single loop learning, dat we theoretisch geduid hadden als verbetering: leren binnen bestaande kaders. Schoolleiders vonden het moeilijk om hun leraren te helpen bij reflecteren op waar ze mee bezig waren.

Double loop learning hadden we vanuit de theorie ingevuld met vernieuwing: vragen stellen bij de doelen en nieuwe doelen én regels ontwikkelen. Triple loop learning was het bevragen en onderzoeken van de principes van het leren zelf om te komen tot nieuwe leerstrategieën voor het omgaan met complexiteit. Gezien de grotere spanningen die we verwachtten bij double en triple loop learning dan bij single loop learning, verwachtten we meer dilemma's rond double en triple loop learning als schoolleiders hun aandacht specifiek zouden richten op vraagstukken rond professionele identiteit en leren over leren. Dilemma's met betrekking tot double loop learning en met name triple loop learning werden echter minder vaak naar voren gebracht.

Het aantal uitspraken met dilemma's rond onderzoek als project nam af, onderzoek als doelgericht middel steeg bij Sierappel en daalde bij Tulpenboom daalde het aanzienlijk. Vooral de dilemma's die geframed waren in stuurtermen kwamen vaak naar voren in de interviews. Voor Sierappel zat er geen verschil tussen 2015 en 2017, bij Tulpenboom was een flinke daling te zien.

Met welke dilemma's en vraagstukken zien de schoolleiders zich geconfronteerd wanneer leraren leren in netwerken, en hoe ontwikkelen deze zich tijdens het project?

Deze dilemma's hebben met name betrekking op de vraag hoe sturing te geven aan het leren in netwerken. De interviewanalyses laten zien dat deze dilemma's in het ene bestuur blijven bestaan, zelfs intensiveren, en in het andere bestuur afnemen. We constateren dat de bestuurlijke context van invloed is. Enerzijds lijken eerdere beslissingen over de doelstellingen en opzet van het netwerken uit te maken, zoals het verschil tussen bovenschoolse netwerken en netwerken in de scholen; anderzijds lijkt van invloed in hoeverre bestuurder en schoolleiders met elkaar reflecteren op hoe er geleerd wordt in de netwerken en op grond van die reflectie de vormgeving van de leernetwerken aanpassen. Het onderzoek heeft niet uitgewezen of en in hoeverre ook gesprekken tussen schoolleiders en leraren impact hadden op de dilemma's waar schoolleiders zich mee geconfronteerd zien.

Competenties en handelingsrepertoire

We zien dat er bij Tulpenboom tussen 2015 en 2017 nauwelijks afname van uitspraken over competenties is, terwijl er bij Sierappel van aanzienlijke toename sprake is. Die toename wordt vooral veroorzaakt door het gestegen aantal uitspraken over knelpunten rond hun competenties voor het leidinggeven aan lerende netwerken. Daaruit leiden we af dat voor Sierappel het onderwerp urgenter is geworden in de loop der tijd. Zij ervaren in toenemende mate moeilijkheden op het gebied van single loop learning, double loop learning, het laten zien van voorbeeldgedrag, het stimuleren van conceptualiseren en het stimuleren van halen/brengen als onderzoekende houding. Maar ook het aantal uitspraken van schoolleiders van Sierappel over wat goed gaat stijgt enigszins op dezelfde onderwerpen, wat indiceert dat deze schoolleiders überhaupt meer zijn gaan praten over hun competenties voor inhoudelijk leidinggeven aan leernetwerken. Voor Tulpenboom geldt dat de aantallen uitspraken op deze onderwerpen ongeveer gelijk blijven.

Qua competenties voor organisatorische ondersteuning van de leraren bij het leren in netwerken is er wederom een stijging te zien in uitspraken over knelpunten bij Sierappel en een daling bij Tulpenboom. Voor Sierappel zijn die knelpunten veelal te vinden in het ondersteunen van onderzoek als project en als doelgericht middel. Uitspraken over wat goed gaat rond competenties voor organisatorische ondersteuning stijgen bij beide schoolbesturen, maar bij Tulpenboom sterker. Bij het noemen van wensen rond competenties is bij zowel Sierappel als Tulpenboom een behoorlijke daling te zien in het aantal uitspraken die hiermee te maken hebben, en daarmee ook met het aantal stuurtermen.

De bevindingen over competenties liggen in lijn met de bevindingen van de analyse van de dilemma's. Schoolleiders van Sierappel zeggen vaker knelpunten te ervaren in het competent inhoudelijk ondersteuning bieden aan de leernetwerken dan schoolleiders van Tulpenboom. Ook brengen de schoolleiders van Sierappel in 2017 frequenter knelpunten naar voren over competenties in organisatorische ondersteuning dan in 2015, terwijl hier bij Tulpenboom een daling in is te zien. De voorlopige conclusie die we aan de dilemma's verbonden, namelijk dat de aanhoudende zorg van schoolleiders van Sierappel rond single loop learning en sturing een signaal voor verlegenheid in transformatief en gespreid leiderschap zou kunnen zijn, lijkt te worden ondersteund met de bevindingen vanuit het perspectief van competenties. Naar aanleiding van onze analyse van de dilemma's stelden we bij de schoolleiders van Tulpenboom de vragen of zij professionele ruimte hebben gecreëerd voor

hun leraren (die de leraren kunnen benutten voor hun collectieve leerverlangen), of dat de schoolleiders de netwerken vooral zagen als vorm om onderzoekstaken te delegeren. Het antwoord lijkt nu te neigen naar de tweede optie: minder uitspraken over knelpunten, meer over successen en minder over wensen in het organisatorisch ondersteunen van leernetwerken duiden op grotere tevredenheid en het gevoel ‘klaar’ te zijn door het georganiseerd te hebben, mede door de gelijkblijvende aantallen uitspraken over competenties in inhoudelijke ondersteuning; hieruit blijkt, net als bij de dilemma’s, minder aandacht voor transformatief leren en de daarmee samenhangende spanningen.

Welke competenties en welk handelingsrepertoire hebben de schoolleiders nodig om inhoudelijk en organisatorisch leiding te geven aan een school als lerende netwerkorganisatie, en hoe ontwikkelen deze zich tijdens het project?

Het theoretisch uitgangspunt in dit project was dat schoolleiders competenties dienden te ontwikkelen op het vlak van transformatief en gespreid leiderschap. Het transformatieve leiderschap koppelden we aan uitspraken van schoolleiders over het bieden van inhoudelijke ondersteuning aan de netwerken, in de vorm de zorg voor een gemeenschappelijk doel (visieontwikkeling, strategisch beleid) en in de vorm van het bieden van intellectuele stimulans. Het gespreide leiderschap koppelden we aan organisatorische ondersteuning die geboden is wanneer de beslissingen over verloop en voortgang niet meer alleen door de schoolleider genomen worden en de verantwoordelijkheid voor inhoudelijke en organisatorische zaken gedeeld wordt met de leraren c.q. de collectieven van leraren in de vorm van de leernetwerken.

In projectfase 3 is getracht het project meer als leerruimte in te richten en vanuit het samen leren van onderzoekers en schoolleiders het transformatieve leiderschap verder te stimuleren. Hier zijn eerste stappen in gezet, onder andere door samen op congres te gaan.

Schoolleiders onderkenden het belang van intellectueel ondersteuning bieden bij het ontwikkelen van creativiteit en kritische houding in een professionele dialoog, maar konden die vaardigheden zelf niet modeleren. Aandacht daarvoor in het project riep de reactie op dat het te theoretisch bleef. Voor veel schoolleiders bleef het idee bestaan dat het intellectuele werk meer iets voor de onderzoekers was; ze vonden het interessant als uitstapje, maar zagen niet altijd hoe ze het in hun schoolleiderschap praktisch konden integreren.

Relaties tussen leren in netwerken en schoolontwikkeling

Voor zowel de knelpunten als successen rond leernetwerken in relatie tot schoolontwikkeling geldt dat er relatief weinig over gesproken is door de schoolleiders. Dit lijkt erop te wijzen dat ze niet scherp voor ogen hebben of en hoe deze relatie tussen schoolontwikkeling en het leren in netwerken in hun school daadwerkelijk aan de orde is. Hierin speelt de onzichtbaarheid van wat er in de leernetwerken gebeurt ook een rol. Dat er door de schoolleiders ook nauwelijks verbanden worden gelegd met transformatief en/of gespreid leiderschap ter ondersteuning van de relatie tussen netwerken en schoolontwikkeling is wellicht een teken dat ze niet helder in beeld hebben hoe ze die relatie praktisch kunnen leggen; wellicht zijn beide begrippen te theoretisch gebleven en te weinig onderdeel geworden van de eigen ervaring.

Toch is bij Sierappel een stijging waar te nemen in het aantal uitspraken over knelpunten. Dit is in lijn met onze voorlopige conclusies over dilemma’s en competenties, en kan mede verklaard worden door de manier waarop de governance in deze stichting is vormgegeven.

Hoe leggen de schoolleiders een verband tussen leren in netwerken, gespreid en transformatief leiderschap enerzijds en schoolontwikkeling anderzijds?

Over leernetwerken in relatie tot schoolontwikkeling hebben de schoolleiders relatief weinig gezegd. Hierin speelt mee dat wat er in de leernetwerken gebeurt goeddeels onzichtbaar is voor hen, zodat ze ook niet kunnen inschatten wat de waarde van de opbrengsten voor de school zullen zijn. Dit suggereert mogelijk dat ze niet scherp voor ogen hebben of en hoe deze relatie tussen schoolontwikkeling en het leren in netwerken in hun school daadwerkelijk aan de orde is. Een verklaring kan ook gelegen zijn in de complexiteit van het denken in collectief leren en collectieve leeruitkomsten (schoolontwikkeling). Mogelijk dat de schoolleiders meer focus hadden op doorvertaling naar uitkomsten bij individuele leraren als tussenstap naar schoolontwikkeling; een verwachting die mede ingegeven zou kunnen zijn door strategisch beleid vanuit de besturen. Dat er door de schoolleiders ook nauwelijks verbanden worden gelegd met transformatief en/of gespreid leiderschap ter ondersteuning van de relatie tussen netwerklernen en schoolontwikkeling is wellicht een teken dat ze niet helder in beeld hebben hoe ze die relatie praktisch kunnen leggen; wellicht zijn beide begrippen te theoretisch gebleven en te weinig onderdeel geworden van de eigen ervaring.

Invulling geven aan ‘21^{ste}-eeuwse vaardigheden’ en ‘leren onderzoeken’

De schoolleiders doen in het kader van 21^{ste}-eeuwse vaardigheden de meeste uitspraken over zelfregulering/motivatie, communiceren, probleemoplossend denken en samenwerken. Daarbij stijgt het aantal uitspraken over knelpunten, maar ook die over successen.

Voor de onderzoeksopvatting van zowel conceptualisering als ‘halen en brengen’ geldt dat het aantal uitspraken hierover door de schoolleiders aanzienlijk is gestegen voor beide stichtingen tussen 2015 en 2017, maar met name door de Sierappel schoolleiders. Daarnaast valt op dat de ‘halen en brengen’ opvatting voornamelijk samenhangt met single loop learning en de conceptualiseren opvatting over onderzoek juist met double loop learning.

Vanuit de theorie kan deze samenhang met de leerloops begrepen worden. Het binnen de leerrouines blijven (single loop) past binnen de gedachte dat kennis een kwestie is van ergens halen of ergens naartoe brengen; het valt wellicht niet eens op dat je iets leert over leren, omdat het niet nieuw is. Het buiten die routines treden om waarden te betrekken (double loop) past bij het aanbrengen van een verdieping van de vraag waarom je eigenlijk doet wat je doet, waarom je naar het ene wel en het andere niet nieuwsgierig bent. Dit laatste is spanningsvoller, omdat geïnstitutionaliseerde cognitieve schema's en leerrouines naast de nieuw te verkennen en ontwikkelen concepten en routines voort blijven bestaan. Dat schoolleiders minder uitspraken doen over de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden van creativiteit, kritisch denken en sociaal-culturele sensitiviteit, komt wellicht doordat dit vaardigheden zijn die meer op het intellectuele vlak liggen; zelfregulatie/motivatie, communiceren, probleemoplossend denken en samenwerken zijn van veel praktischer aard. Als we de intellectuele vaardigheden verbinden aan transformatief leiderschap en de praktische vaardigheden aan gespreid leiderschap, dan zien we hier ook samenhang met de eerdere resultaten op het vlak van inhoudelijke en organisatorische ondersteuning.

Daarmee stellen we, ook in het licht van onze eerdere voorlopige conclusies, voorzichtig aan de orde dat het idee van intellectueel stimuleren van het leren in netwerken voor de schoolleiders van Sierappel een spanningsvolle

zoektocht bleef en voor de schoolleiders van Tulpenboom wel een punt van aandacht was, maar dat het meer praktische idee van gespreid leiderschap invoeren daar voorrang op kreeg.

Hoe geven de schoolleiders invulling aan '21^{ste}-eeuwse vaardigheden' en 'onderzoeken', en hoe ontwikkelt zich dit tijdens het project?

De schoolleiders geven '21^{ste}-eeuwse vaardigheden' vooral invulling met zelfregulering/motivatie, communiceren, probleemoplossend denken en samenwerken. 'Onderzoek en de onderzoekende houding' is als thema in de interviews in 2017 meer aan de orde gesteld dan in 2015. 'Onderzoeken' vullen ze in als 'halen en brengen' en in mindere mate als conceptualisering. Daarbij valt op dat de 'halen en brengen' opvatting voornamelijk samenhangt met single loop learning en de conceptualiseren opvatting juist met double loop learning. Dat schoolleiders minder uitspraken doen over de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden van creativiteit, kritisch denken en sociaal-culturele sensitiviteit, komt wellicht doordat dit vaardigheden zijn die meer op het intellectuele vlak liggen en minder praktisch te ondersteunen of aan te sturen zijn.

Samenvatting en conclusies

De analyse van de interviews wijst uit dat er tussen de schoolleiders van Sierappel en Tulpenboom overeenkomsten zijn in hoe zij het leren in netwerken ondersteunen. We constateren daarbij relatief veel accent op single loop learning, een focus op de onderzoekende houding van leraren, met daarbij vooral een inhoudelijke framing van onderzoek als een kwestie van kennis halen en brengen en een organisatorische framing van onderzoek in de netwerken als iets wat projectmatig ondersteund kan worden en als doelgericht middel ingezet kan worden ingezet. Deze resultaten wijzen erop dat schoolleiders de inherente spanningen van het netwerklernen nog niet als een bron voor collectief leren zien en daarmee ook de relatie tussen netwerklernen en schoolontwikkeling niet scherp krijgen, maar hun pijlen vooral richten op het gespreide leiderschap als een complexiteitsreducerend organiseerprincipe. Daarbij zien we dat de schoolleiders zich met name richten op het sturen op de processen en uitkomsten, en veel minder in leertermen praten over wat er gaande is. Tot slot constateren we dat de schoolleiders in hun uitspraken vooral aandacht hebben voor de meer praktisch uitwerkbare 21^{ste}-eeuwse vaardigheden en minder voor de intellectueel complexere 21^{ste}-eeuwse vaardigheden als creativiteit, kritisch denken en sociaal-culturele sensitiviteit.

Daarmee stellen we, ook in het licht van onze eerdere voorlopige conclusies bij elk van de vier onderzoeksvragen in dit hoofdstuk, voorzichtig aan de orde dat in de ontwikkeling van 21^{ste} leiderschap in de periode 2015-2017 in dit project het meer praktische, organisatorische ondersteunen van de invoering van gespreid leiderschap voorrang kreeg op het meer inhoudelijke, intellectuele ondersteunen vanuit transformatief leiderschap.

Een tweede algemene conclusie over de resultaten in dit hoofdstuk betreft de verschillen die we zien tussen Sierappel en Tulpenboom. De belangrijkste verschillen zijn:

- Bij Sierappel houden dilemma's rond single loop learning, sturing geven, projectmatig leren onderzoeken en onderzoek als doelgericht middel aan, terwijl die bij Tulpenboom zijn afgenomen.
- Bij Sierappel stijgt het aantal uitspraken over knelpunten en successen bij leidinggeven aan leren in netwerken aanzienlijk.

- Het aantal uitspraken over knelpunten rond zelfregulering/motivatie, communiceren en probleemoplossend denken stijgt bij Sierappel, maar bij Tulpenboom blijft het aantal knelpunt-uitspraken rondom die vaardigheden gelijk.
- Bij Sierappel stijgt het aantal uitspraken over knelpunten bij organisatorisch ondersteunen van leernetwerken, terwijl die bij Tulpenboom dalen.

Deze verschillen indiceren dat de schoolleiders van Sierappel meer moeite met het leidinggeven aan leernetwerken lijken te hebben dan de schoolleiders van Tulpenboom, zowel op inhoudelijk als organisatorisch vlak. We vermoeden dat deze verschillen voortkomen uit verschillen in hoe het mandaat binnen de beide besturen is belegd en verschillen in de governance bij de twee besturen. Bij Tulpenboom zijn de schoolleiders directeuren met bevoegdheden, die in die zin ook gewend zijn om sturing te geven aan een organisatie. Bij Sierappel zijn de schoolleiders locatiedirecteuren, die een deel van hun tijd zelf voor de klas staan en in die zin ook collega van hun leraren zijn. Bovendien is de sturing in deze stichting getrapt, met een tussenlaag in de persoon van clusterdirecteuren. Ook staat er voor de schoolleiders van Sierappel meer op het spel als het gaat om het al dan niet slagen van leernetwerken: de stichting heeft ervoor gekozen om het gehele professionaliseringsbudget te investeren in de leernetwerken, zoals ze voor aanvang van dit project al waren ingericht. Een andere mogelijke verklaring voor het verschil is dat de schoolleiders van Tulpenboom een extra workshop over gespreid leiderschap heeft gevolgd, die de directeuren als bijzonder leerzaam hebben ervaren.

Aanvullend kunnen we opmerken, dat in elk geval de schoolleiders van Sierappel binnen het project tot aan 2017 weinig mogelijkheden zagen om hun competenties te ontwikkelen. Of dit voor de schoolleiders van Tulpenboom ook geldt, weten we niet; wellicht zochten zij ook buiten de kaders van dit project voor aanvullende mogelijkheden voor competentieontwikkeling.

Voortbouwend op deze resultaten misstaan de accentverleggingen in de periode 2017-2018 in het project niet: een groter accent op het zelf modelleren van het samen leren en de intellectuele interesse. Wat de schoolleiders zelf niet kunnen, kunnen ze ook niet laten zien of tot uitdrukking brengen in de interactie op hun school. Wanneer de wens is dat de leraren zich collectief een meer reflectieve onderzoekende houding eigen maken als onderdeel van hun professionele identiteit en de routines in de organisatie, dan begint dat bij de schoolleider die zelf meer wil ontdekken van de wereld van onderzoek. Dan gaat dat niet zozeer om de instrumentele praktische single loop learning kant daarvan, maar ook om de double loop learning kanten van het stellen van vragen bij patronen en ontwikkelen van sensitiviteit op concepten, het wakker zijn in de analyse van wat je ziet, het bewustzijn van de werking van taal.

Bijlage 2: Begrippenlijst

De onderstreepte woorden verwijzen naar andere begrippen die in deze bijlage worden besproken.

21^{ste}-eeuwse vaardigheden

De afgelopen decennia zijn we gewend geraakt aan het idee van zogeheten 21^{ste}-eeuwse vaardigheden zoals creativiteit, kritisch denkvermogen, digitale geletterdheid, probleemoplossend handelen, communiceren en samenwerken, kritisch omgaan met informatie en zelfregulerend vermogen (Voogt & Roblin, 2012).

Kenmerkend voor de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden is het meta-karakter (Onderwijsraad, 2014). Het gaat niet meer alleen om het aanleren van inhouden en gedrag, maar ook om het steeds opnieuw kunnen leren van steeds weer nieuwe inhouden en nieuw gedrag, oftewel leren te leren (Vermeulen & Vrieling, 2017). Kenmerkend is dat deze vaardigheden niet zozeer geïsoleerd als wel in onderling samenspel een beroep op elkaar doen. Bij nieuwe technologische toepassingen gaat het bijvoorbeeld niet alleen om het bedienen van apparaten, maar ook om de consequenties daarvan voor onze communicatiemogelijkheden en dus onze sociale vaardigheden (Voogt & Roblin, 2012). Ook hiervoor geldt dat je moet leren hoe je dat blijft leren. Waar 'leren' nog kan gaan over het kunnen reproduceren van het bestaande, gaat het bij leren leren om het kunnen ontwikkelen van en welbewust kiezen voor en werken aan een ander 'karakter', c.q. de ontwikkeling van identiteit van mensen en hun omgevingen en georganiseerde verbanden (leren II; Bateson, 1972).

We denken dat juist dit leren leren en het ontwikkelen van metakennis over het leren leren van belang is voor de toekomst van jonge mensen. Maar dit laat zich niet als vak doceren. Het gaat er eerder om dat leerlingen verschillende deelgebieden (bijvoorbeeld nieuwe technische handelingen en nieuwe sociale vaardigheden) gaan verkennen (grensoverschrijdend leren; Bronkhorst & Akkerman, 2016) en deze creatief weten te combineren (Engeström, Engeström, & Kärkkäinen, 1995). Het komt erop neer dat leerlingen niet alleen maar 'niet ter discussie staande informatie' reproduceren, maar dat ze informatie leren transformeren tot voor henzelf betekenisvolle kennis. Dit wordt wel 'betekenisgericht' leren genoemd (Vermunt, 1992; Verhoeven, Poorthuis & Volman, 2017).

21^{ste}-eeuws leiderschap

Een van de essenties van leiderschap in de 21^{ste} eeuw is het creëren van een omgeving waarin een gezamenlijk hoger doel wordt geformuleerd (transformatief leiderschap) en waarin dit doel voortdurend op basis van concrete ervaringen wordt besproken (gespreid leiderschap). 21^{ste}-eeuws leiderschap vraagt vooral het willen varen op het collectief leren onder leraren, zonder interesse en aandacht te verliezen voor wat de leraren met elkaar aan het leren zijn. In managementboeken noemen ze dat 'loslaten' en in onderwijsbeleid hebben we het dan vaak over 'professionele ruimte' of 'ruimte voor eigenaarschap'; hoewel ook dat meestal blijft steken op het individuele of bilaterale niveau en nog niet voldoende doordacht is op het geplande en emergente collectieve niveau.

Net als voor leerlingen en leraren betekent 21^{ste}-eeuws onderwijs ook voor schoolleiders een proces van leren leren. Het is ligt niet voor de hand dat schoolleiders met bestaande routines in staat zijn nieuwe manieren van werken en leren te begeleiden en de school in te richten als een werk- én leeromgeving voor leraren. Zo beschouwd is het kenmerkende voor de ontwikkeling van 21^{ste}-eeuws leiderschap dat schoolleiders leren om 'lerende leiders' te zijn, c.q. hun professionele identiteit als schoolleider te ontwikkelen. Dat kan geen

eenvoudige zaak zijn: identiteitsvraagstukken zijn complexe, interactieve aangelegenheden en vereisen creatief leren waarbij ook voor schoolleiders zowel de gevoelswereld als de conceptuele inzichten elkaar als reflectieve raadgevers afwisselen (Geijsel & Meijers, 2005).

Collectief leren

De spil van zowel dialogische ontwikkeling als netwerklernen wordt gevormd door ‘communities of practice’: leergemeenschappen waarin het collectieve leren plaatsvindt. Die leergemeenschappen kunnen zich spontaan voordoen of doelbewust worden georganiseerd, waarmee een organisatie dus expliciet inzet op leren in netwerken. Bij beide vormen is er in theorie sprake van collectief leren. Collectief leren vraagt van alle deelnemers dat zij nieuwe routines ontwikkelen, terwijl ze nog vanuit oude routines werken; ze moeten vanuit een helder gevoel van richting en identiteit kunnen handelen, terwijl ze tegelijkertijd het ongewisse moeten erkennen; ze moeten vooruit en tegelijkertijd terugkijken; ze moeten waar dat kan verantwoordelijkheid dragen (leiding nemen) en tegelijkertijd leiding kunnen accepteren (c.q. een ander de leiding gunnen); ze moeten denken en tegelijkertijd voelen.

Dialogische ontwikkeling

Dialogische ontwikkeling heeft vooral betrekking op collectieve betekenisgeving in de werkomgeving: “Learners socially construct organizational reality through dialogue and interaction with each other” (Garavan et al., 2015, p. 369). De daadwerkelijke ontwikkeling is nauwelijks te voorspellen, omdat ze afhangt van zich ontwikkelende sociale relaties. Er is dus ruimte voor wat spontaan ontstaat, ofwel emergeert.

Gespreid leiderschap

Voor de individuele schoolleider ligt het voor de hand om spanningen rond leren te verminderen door als schoolleider te kiezen voor een planmatige aanpak waarbij doelen worden gesteld en er een plan wordt gemaakt om die doelen te realiseren. Wanneer leerkrachten de planmatige aanpak in hun handelen gaan overnemen, leidt een dergelijke aanpak, laat onderzoek van Hulsbos et al. (2014) zien, tot voorspelbare collectieve leeropbrengsten. Veel problemen waarmee scholen worden geconfronteerd lenen zich echter vanwege hun complexiteit niet goed voor een planmatige aanpak: welk plan er ook wordt gemaakt, er zijn te veel onvoorziene omstandigheden. Daarbij weten we uit de traditie van onderzoek naar onderwijsvernieuwing dat verandering van onderwijspraktijken alleen tot stand komt als onderwijsprofessionals zelf de veranderingen wenselijk vinden voor hun leerlingen, zich mede eigenaar voelen en gelegenheid krijgen om zich nieuw handelingsrepertoire eigen te maken (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Wanneer scholen met complexe problemen worden geconfronteerd, is een ontwikkelgerichte aanpak op basis van gespreid leiderschap nodig. Met gespreid leiderschap wordt bedoeld dat niet alleen de schoolleider maar ook de onderwijsprofessionals met elkaar richting en vorm van het onderwijs en veranderingen daarin bepalen. Het leiderschap is dan “gestretcht” in de interactie tussen de mensen in een organisatie (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004) “[who] cross multiple types of boundaries and ... share ideas and insights” (Wenger et al., 2002, p. 123).

Een ontwikkelgerichte aanpak op basis van gespreid leiderschap resulteert evenwel vaak in onvoorspelbare leeropbrengsten die lastig te coördineren zijn (Hulsbos, Van Langevelde, & Evers, 2016), en soms in zelfs

conflicterende prioriteiten en doelen (Harris et al., 2007) en onderlinge wedijver (Storey, 2004). Om dit probleem te voorkomen, is het van belang dat de verschillende betrokkenen wel een gezamenlijk doel ervaren. Leiderschapspraktijken (ook transformatieve) zijn, omdat ze voor een belangrijk deel afhankelijk zijn van de context (Hallinger & Heck, 2011), slechts in algemene zin (en vooral door middel van hun effecten) te definiëren. Leiderschap is in deze zin emergent: het ontstaat en wordt zichtbaar in de praktijk (Gronn, 2000; Spillane et al., 2015). Dit impliceert een breuk met het traditionele denken over leiderschap, waarin veelal wordt uitgegaan van de aanname dat de persoonlijkheid van de leider (*heroic leader*) essentieel is voor de resultaten van de organisatie/school (Hulsbos, Evers & Kessels, 2016). Uit de literatuur is af te leiden dat niet zozeer urgentie tot leren als wel het meer intrinsieke professionele verlangen van leraren de beste motivator is. De crux is vervolgens dat opvolging van dat verlangen zich niet beperkt tot individuele professionele groei, maar dat er verbinding is met een collectief. Dat kan de organisatie zijn, maar ook groepen of teams in of tussen organisaties kunnen dat collectief vormen; ook leernetwerken. Idealiter verbinden individuele professionele verlangens tot leren zich in een leernetwerk tot een collectieve intentie: een gezamenlijk leerdoel. Vanuit dat gezamenlijke leerdoel gaan de deelnemers vervolgens onderzoeken, uitwerken en realiseren, met collectief leren en collectieve opbrengsten tot gevolg.

Dit klinkt misschien evident, maar in de praktijk van het onderwijs is het dat geenszins. Een belangrijke oorzaak is dat schoolleiders nog te weinig repertoire hebben om het collectief leren te structureren, nog te weinig beseffen dat dat iets anders vraagt dan het (resultaatgericht) stimuleren van individuele professionele ontwikkeling; te veel hopen of erop wachten dat het instellen van netwerken als vanzelf tot collectief leren leidt, met vooral aandacht voor de opbrengsten en veel minder voor het collectieve leerproces met al zijn dilemma's en ongemakkelijkheden. Bovendien missen veel leidinggevers de sensitiviteit voor het ongeplande emergente gezamenlijke leren, c.q. zijn ze niet altijd aangesloten op de dialoog tussen leraren onderling, die bij de zich parallel voltrekkende emergente vormen van collectief leren voorop staat en voor de leraren zelf veelal wel impact heeft op wat er in het geplande netwerklernen aan de orde komt.

Leiderschapspraktijk

Met leiderschapspraktijk bedoelen we een bundel van acties van leidinggevers van waaruit invloed uitgaat op anderen, zodanig dat die anderen zich gaan bewegen en ontwikkelen in de richting van gestelde organisatiedoelen. Jarenlang hebben onderzoekers gedebatteerd over de vraag of effectief schoolleiderschap (en daarmee de kwaliteit van de leiderschapspraktijken) vooral afhankelijk is van de persoon van de schoolleider dan wel vooral het resultaat is van leiderschapspraktijken die door meerdere personen in de school worden uitgevoerd (voor een overzicht zie Spillane, 2006 en Day, Gu, & Sammons, 2016). In het eerste geval spreekt men van *concentrated* leiderschap (waaronder transactioneel, onderwijskundig en transformatief leiderschap) en in het laatste geval van *distributed* ofwel gespreid leiderschap: erkennen dat er ook leiderschap uitgaat van professionals zonder formele leiderschapsposities. Piot (2012) constateert op basis van literatuurstudie dat er in dit debat sprake is van een impasse: zowel concentrated als distributed leiderschap blijken belangrijk te zijn voor het realiseren van leerprocessen en -resultaten voor alle betrokkenen (niet alleen de leerlingen). Een succesvolle school is blijkbaar het resultaat van leiderschapspraktijken die zowel (en tegelijkertijd) worden uitgeoefend door de schoolleider als door mensen die niet noodzakelijkerwijs formele beslissingsmacht hebben (Gronn, 2008).

Loops of learning: single, double en triple loop

21^{ste}-eeuws onderwijs vraagt schoolontwikkeling in de zin van een lerende organisatie waarin het leren en ontwikkelen op meerdere niveaus met inclusie van alle betrokkenen plaatsvindt. Bekend is het onderscheid dat daartoe gemaakt kan worden in zogenaamd *single*, *double* en *triple loop learning* in organisaties (Argyris & Schön, 1996; Bateson, 1972). Single loop learning gaat over het gericht zijn op het bereiken van vertrouwde doelen in het werk binnen bestaande regels en procedures: verbetering. Bij double loop learning stelt men vragen bij bestaande doelen en komt men tot nieuwe doelen én regels: vernieuwing. Triple loop learning vindt plaats als de principes van het leren zelf bevraagd en onderzocht gaan worden. Men is dan op zoek naar nieuwe leerstrategieën voor het omgaan met complexiteit.

Centraal staat in dit project welke 21^{ste}-eeuwse competenties en handelingsrepertoire schoolleiders nodig hebben om het leren leren en leren onderzoeken in netwerklernen te begeleiden en ruimte te geven in de school. Uitgaande van de theorie over transformatief leiderschap en gespreid leiderschap is het aan schoolleiders om netwerklernen in leernetwerken inhoudelijk en organisatorisch te ondersteunen. Inhoudelijk ondersteuning betreft het intellectueel stimuleren van leraren. Daarbij is het vermogen tot het inzetten en voeren van een professionele dialoog cruciaal. In een professionele dialoog worden niet alleen vragen gesteld over ‘wat heb je gedaan’ (single loop), maar durft men elkaar ook vragen te stellen over houding en opvattingen of levensthema’s (double loop). Het organisatorisch ondersteunen betreft het opstarten van netwerklernen als nieuwe manier van werken, waarin niet de schoolleider alles bepaalt maar waarin geplande en ongeplande ontwikkeling, individueel en collectieve leerprocessen samen kunnen komen. Cruciaal hierbij is dat schoolleiders de ontwikkelingen in de scholen en hun eigen rol daarin niet alleen in termen van ‘sturen’, maar ook in termen van ‘leren’ gaan beschouwen, onderzoeken en interpreteren. Komen inhoudelijke en organisatorische ondersteuning, professionele dialoog en een leervisie bij elkaar, zo leiden we uit de theorie af, dan zullen er steeds nieuwe combinaties worden gezocht om de spanningen op te lossen die inherent zijn aan netwerklernen, en zal niet meer de organisatie van de leernetwerken ter discussie staan, maar het leren zelf (triple loop learning).

We kunnen verwachtingen creëren over de relatie tussen enerzijds de focus van het leren en anderzijds de spanningen die lerenden ervaren in de verschillende loops. Als meerdere lerenden zich ieder op hetzelfde ‘wat moet er anders en hoe doen we dat’ focussen en elk daarbij binnen de kaders van de hun bekende leeroutines blijven (single loop), dan zullen ze weinig spanning ervaren. Mogelijk zullen ze niet eens in de gaten hebben dat ze aan het leren zijn; ze ‘doen’ vooral. In de onderwijspraktijk is actiegerichtheid (meteen tot actie overgaan) onder leraren een bekend fenomeen. We hebben er baat bij: het onderwijs verbetert zich geleidelijk. Echter, wezenlijke verbeteringen vinden niet plaats; daarvoor is er te weinig reflectie. Bij processen van onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van scholen als lerende organisaties is juist die reflectietijd nodig; de actiegerichtheid vormt een dan eerder een belemmering. En naarmate leraren gedurende hun loopbaan langer achtereen gewend zijn om actiegericht en single loop lerend problemen op te lossen of uitdagingen aan te gaan, wordt het lastiger om dit leerpatroon te doorbreken.

Op het moment dat lerenden evenwel gaan beseffen dat het ‘wat en hoe’ knelpunten oplevert met de eigen professionele identiteit en zij zich vragen gaan stellen bij hun professionele waarden, dan verandert de focus en moeten ze hun routines even loslaten; aan de nieuwe belevingen gaat betekenis toegekend worden (double loop; er is sprake van betekenisgericht leren). De verwachting is dat dit betekenisgerichte double loop learning spanningsvoller is dan het eerder genoemde single loop learning. As het bij meerdere lerenden tegelijkertijd

gaande is, is er kans op collectief double loop learning, en daarbij ontstaat dus ook een collectief ongemak. In dergelijke situaties van complexiteit kan het handig lijken om snel nieuwe routines te vormen, en de collectief double loop leerders zijn daar dan ook toe in staat. Ze passen bijvoorbeeld de agenda van het teamoverleg aan, of kiezen voor extra overleg in een andere samenstelling. Organisatorische knelpunten worden opgelost; dit reduceert complexiteit en de focus op betekenisverlening aan nieuwe ervaringen kan doorgang vinden; er vindt vernieuwing plaats. Andersom kan het gepland instellen van een nieuwe routine (een herstructurering of reorganisatie) mogelijk double loop learning stimuleren en ook de single loop leerders 'meetrekken'. Met het instellen van een nieuwe routine is er de hoop dat er als het ware een nieuwe professionele identiteit als vanzelf mee wordt geïmplementeerd. Deze hoop ligt besloten in gepland-gezamenlijke netwerklernen. Echter, daarmee ontstaat ook een risico: door de aandacht te richten op specifieke doelen en tijdlijnen raakt het geheel uit beeld.

Als aandacht voor fouten herstellen (verbeteren) en waarden herstellen (vernieuwen) niet meer helpen om terugkerende problemen het hoofd te bieden, dan moet het leren zelf onderzocht worden. Er is dan noodzaak tot triple loop learning. In de meeste situaties zullen management en organisatie daar niet op zijn bedacht. Er zijn nog geen routines voor en daardoor verwachten we ook dat triple loop learning zeer spanningsvol is. Geijssel en Meijers (2005) spreken in dit verband over creatief leren. Ze beargumenteren dat er veelal zogenaamde grenservaringen nodig zijn om tot dergelijke reflecties te komen. Grenservaringen zijn zeer spanningsvol en er is dialoog nodig om betekenis te verlenen en zin te geven. Netwerklernen kan ruimte bieden voor een deel van die dialoog en daarmee creatief leren ondersteunen. Volgens Geijssel en Meijers (2005) is dit creatieve leren essentieel om onderwijsverandering mogelijk te maken.

Kortom, netwerklernen brengt spanning teweeg omdat het individuele behoeften en strategisch-organisatorische wensen in dezelfde ruimte brengt en afstemming van individu en collectief instigeert, en omdat er daarmee reflecties naar voren kunnen komen die appelleren aan verschillende loops of learning. Om 21^{ste}-eeuwse onderwijs te laten ontstaan via netwerklernen, is het van belang dat de spanningen die het netwerklernen met zich meebrengt, aan te gaan c.q. te interpreteren als onderdeel van het leren.

Netwerklernen

Netwerklernen kan worden gedefinieerd als "professioneel leren waarbij deelnemers gebruikmaken van communicatie, uitwisseling en verbindingen in sociale constellaties" (Vaessen et al., 2014, p. 1). Netwerklernen vindt plaats in leernetwerken: geplande en georganiseerde sociale structuren waarbinnen in wederzijdse afhankelijkheid collectief leren kan plaatsvinden. Onderlinge afhankelijkheid van de deelnemers is dan ook een belangrijk kenmerk (Castelijns, Vermeulen, & Kools, 2013).

In het vakgebied van HRD wordt netwerklernen ook wel aangeduid als netwerkontwikkeling. Het is dan een proces van groei in een mix van geplande en spontane individuele en collectieve leerprocessen in meerdere trajecten, dat beïnvloed wordt door de context en leidt tot een scala van positieve uitkomsten. Netwerklernen richt zich op het leren van teams, samengestelde groepen of de gehele organisatie, waarbij het proces formeel is ingericht met specifieke doelen en tijdlijnen (Garavan et al., 2015). Een netwerk kan zich dus op meerdere niveaus ontwikkelen. De ontwikkeling van het netwerk is gelijk aan het collectieve leren op die verschillende niveaus.

Wil je een netwerk ontwikkelen, dan ontwikkel je een structuur die interactieprocessen mogelijk maakt op een of meerdere niveaus (team, groep, organisatie, interorganisatie, interinstitutioneel) waarin door de

deelnemers collectief geleerd wordt: het collectief leren organiseren (Vermeulen, 2016). Doelgerichte acties worden geëvalueerd, waarop (nieuwe) ontwerpacties volgen. De processen in de netwerken zijn dan ook cyclisch van aard (Castelijns et al., 2013). Juist vanwege de collectieve en geplande kenmerken, onderscheidt netwerkontwikkeling zich van individuele professionele ontwikkeling en van emergente vormen van collectieve ontwikkeling die niet gepland zijn, maar spontaan ontstaan.

Uit de theorie over netwerklernen leiden we af dat het spanningsveld tussen individueel en collectief leren een creatieve voedingsbodem kan bieden voor de ontwikkeling van het onderwijs en de school in de 21^{ste} eeuw. Vanuit de theorie over schoolontwikkeling voegen we hieraan toe dat het netwerklernen een verwachting in zich draagt met betrekking tot 'loops of learning': voor de ontwikkeling van 21^{ste}-eeuws onderwijs volstaat het niet verbeteringen door te voeren, er is reflectie nodig op de waarden die ten grondslag liggen aan de professionele identiteit en op de essentiële vraag 'wat is leren'.

Professionele dialoog

Om het verbinden van individueel leren met collectief leren niet aan het toeval over te laten, moeten betrokkenen in staat zijn deel te nemen aan een professionele dialoog, zowel intern (met jezelf in gesprek zijn) als extern (met anderen). Daarmee worden ervaringen van betekenis voorzien en in het verlengde daarvan wordt identiteitsontwikkeling gestimuleerd. In dit proces moeten latent aanwezige vooronderstellingen bij de deelnemers aan de dialoog – de zogenoemde levensthema's (Csikszentmihalyi & Beattie, 1979) waar opvattingen over de eigen professionaliteit ook toe behoren – voel- en zichtbaar worden gemaakt, zodat ze besproken kunnen worden. Dit proces wordt ook wel (zelf)reflectie genoemd.

Voor de rol en waarde van praktijkonderzoek in het basisonderwijs wordt door Ros (2016) onderscheid gemaakt tussen de *feedbackfunctie* (op de school toegesneden aanwijzingen tot verbetering op grond van evaluatie) en de *dialoogfunctie* (gezamenlijke reflectie en betekenisverlening gedurende het proces van onderzoek doen). Het blijkt dat de dialoogfunctie de meeste impact heeft (Ros et al., 2013).

Volgens Ros et al. (2013) worden deze functies alleen gerealiseerd als het onderzoek niet geïsoleerd maar door een onderzoeksgroep wordt uitgevoerd, als ook de andere leraren van het team erbij worden betrokken en als er wordt samengewerkt met de lerarenopleiding, die voor onderzoeksexpertise kan zorgen. Ook, zo schrijven ze, is het van belang dat er een 'onderzoekscultuur' wordt ontwikkeld, waarin leraren gewend zijn om gezamenlijk de dialoog te voeren en besluiten te nemen op basis van onderzoek. Dit proces kan vijf tot tien jaar duren en de schoolleider speelt hierbij een cruciale rol.

Ros (2016) is niet de enige die benadrukt hoe wezenlijk de professionele dialoog is en hoe belangrijk de rol van de schoolleider is in het bevorderen van een cultuur in school waarin die dialoog vanzelfsprekend is. Ze sluit aan bij een traditie van onderzoek naar de school als professionele leergemeenschap (vgl. Schenke et al., 2014). Een visie op 'de school als leergemeenschap' of 'zeggen dat dialoog belangrijk is', wil echter niet wil zeggen dat er automatisch een dialoog tot stand komt. Voor schoolleiders is het daarom belangrijk scherper onderscheid te maken tussen dialoog en andere vormen van interactie (debat, discussie) en zichzelf erin te oefenen, c.q. de vaardigheid om professioneel in dialoog te zijn zelf te modelleren.

Voorwaardelijk aan een professionele dialoog is dat de deelnemers in staat en bereid zijn om een persoonlijk perspectief in te brengen en om – mede op basis van empathie voor de opvattingen van de ander – hun eigen standpunten te relativiseren. Een professionele dialoog waarin de (beroeps)identiteit besproken kan worden (*core*

reflection, in de woorden van Korthagen & Vasalos, 2010), kan emoties oproepen. De deelnemers aan de dialoog moeten in staat gesteld worden om hier op een productieve wijze mee om te gaan. Essentieel daarvoor is dat iedere deelnemer zich ge-, her- en erkend voelt doordat altijd de eigen ervaring (de beleefde werkelijkheid) het uitgangspunt van de dialoog is. Zorgvuldige feedback lijkt voorwaardelijk te zijn voor een proces van gezamenlijke feedforward en dus ook van gezamenlijke leeruitkomsten. Professionele dialoog vraagt dus de voorwaarde van een voldoende gevoel van veiligheid, niet alleen in de situatie zelf, maar ook doorkijkend naar de toekomst die volgt op die dialoog. Gegeven spanningen rond leren in de loops of learning en collectief leren is dit geen sine cure.

Transformatief leiderschap

Transformatief leiderschap gaat over het creëren van betrokkenheid, veiligheid en vertrouwen, en het bevorderen van een lerende en innovatieve cultuur. Hierbij is het de bedoeling anderen te stimuleren tot collectief leren waarbij zij op grond daarvan zelf ook leiding gaan nemen (vgl. Stewart, 2006). Voor het in gang zetten en oprekken van het leervermogen in een school is leiderschap essentieel (Leithwood & Jantzi, 2005; Spillane, 2006).

Het belang van transformatief leiderschap is overtuigend naar voren gekomen in het jarenlange systematische onderzoek naar transformatief leiderschap (Leithwood, et al., 2007); dit geldt ook voor het Nederlandse basisonderwijs (Geijssel et al., 2009). Transformatief leiderschap kan worden omschreven als een proces waar leiders en volgers elkaar helpen te groeien naar een hoger level van moraal en motivatie (Burns, 1978). Transformatieve leiders sturen op het leren in organisaties, door zowel het individuele als collectieve leren te organiseren en stimuleren. Het transformatieve leiderschap creëert daartoe symbolische en materiële ruimte en bevordert de zogenoemde *absorptive capacity* van een organisatie (Jansen, Van den Bosch, & Volberda, 2005): het vermogen om om te gaan met complexe veranderingen in de omgeving van de organisatie. Het onderscheidt zich van onderwijskundig leiderschap met name door de inzet op een stimulerende lerende werkomgeving als motivator voor professioneel functioneren en leren.

Transformatief leiderschap uit zich in met name de volgende vier leiderschapspraktijken (gebundelde acties van schoolleiders) die succesvol zijn gebleken (Leithwood, Patten, & Jantzi, 2010): 1) het ontwikkelen van een visie en het uitzetten van (ontwikkelings-) lijnen, 2) het stimuleren van de ontwikkeling van mensen door het bieden van ondersteuning en intellectuele stimulans, 3) het inrichten van de organisatie via het opbouwen van een samenwerkingscultuur, en 4) het aansturen van het onderwijs- en leerprogramma door stabiliteit in de schoolorganisatie en de schoolinfrastructuur te bevorderen. Schoolleiders die door alle betrokkenen als effectief worden beschouwd bij transformaties in het onderwijs, blijken reflectief en zorgend te zijn, ze gaan uit van de ‘menselijke maat’, ze hechten veel belang aan persoonlijke waarden en ze benadrukken eerder culturele dan structurele veranderingen in de school (Harris, Day, & Hadfield, 2003). Vanwege het ‘transformatieve’ in dit leiderschap, verbinden we het niet aan single loop learning (meer van hetzelfde), maar met double en triple loop learning (respectievelijk vernieuwen van doelen en regels, en van het leren zelf). Transformatief leiderschap vraagt om aandacht voor de inherente spanningen in leren en het hanteerbaar maken daarvan in de vitale ruimte.

Vitale ruimte

De vormen van leerprocessen die Garavan et al. (2015) beschrijven, komen tegelijkertijd voor en veroorzaken onderling spanning. Juist de spanning tussen deze uitersten leidt in lerende organisaties tot wederzijdse versterking van de diverse processen (Vermeulen, 2016). Dit steeds weer opnieuw omgaan met die spanning, door te zoeken naar oplossingen bestaand uit nieuwe combinaties van de genoemde dimensies (oftewel: innoveren), creëert een levendige ontwikkelruimte in een organisatie; Castelijns, Koster en Vermeulen (2009) spreken in dit verband over 'de vitale ruimte'. Indien spanningen tussen collectief en individueel eenzijdig vanuit één perspectief, bijvoorbeeld alleen vanuit het eigen individuele perspectief, worden opgelost, is de oplossing niet duurzaam of levensvatbaar (vitaal); de spanning komt terug omdat er op het collectieve niveau geen veranderingen hebben plaatsgevonden. Netwerkleren hoort hier als een van de vormen van ontwikkeling vanzelfsprekend bij. Echter, het instigeren van een structuur van netwerken in een organisatie is geen garantie dat collectief leren ook daadwerkelijk plaatsvindt (Mittendorff et al., 2006).

Bijlage 3 Dataverzameling projectfase 3

Oktober 2017

- Gesprek met bestuursvoorzitter en schooldirecteur van Tulpenboom
- Gesprek met bestuursvoorzitter, clusterdirecteuren en locatiedirecteuren van Sierappel

Inzet:

- Reconstructie van de invoering (voorgeschiedenis NRO-project) en doorontwikkeling van netwerklere
- Duidelijkheid relatie NRO-project en realiteit van schoolleiders (schoolontwikkeling/kwaliteitszorg/ professionalisering van leraren)
- Inventarisatie opbrengsten uit het NRO-project tot dan toe

Extensieve aantekeningen.

November 2017 (ontwikkeldag)

- Rondetafelgesprekken tussen onderzoekers en schoolleiders

Inzet:

- Inventariseren van knelpunten en successen bij ondersteuning geven aan netwerklere
- Duidelijkheid over verwachtingen voor de rest van het NRO-project

Extensieve aantekeningen.

Februari/maart 2018

- Vier ontwerpessies met schoolleiders
- Een ontwerpessie met clusterdirecteuren en bestuurders

Inzet:

- Samen te komen tot schakeltaal

Extensieve transcripties van opnames.

Maart 2018 (ontwikkeldag)

- Presentaties van schoolleiders en onderzoekers over de opbrengsten van het NRO-project.

Inzet:

- Zichtbaar maken van opbrengsten (onder andere in de vorm van schakeltaal)

November 2018

- Buitenlands congresbezoek

Inzet:

- Kennismaking met de wereld van onderzoekers
- Samen het verhaal over het NRO-project vertellen
- Nieuwsgierigheid, kritische houding en creativiteit aanscherpen

Geschreven reflecties van drie schoolleiders en twee onderzoekers.